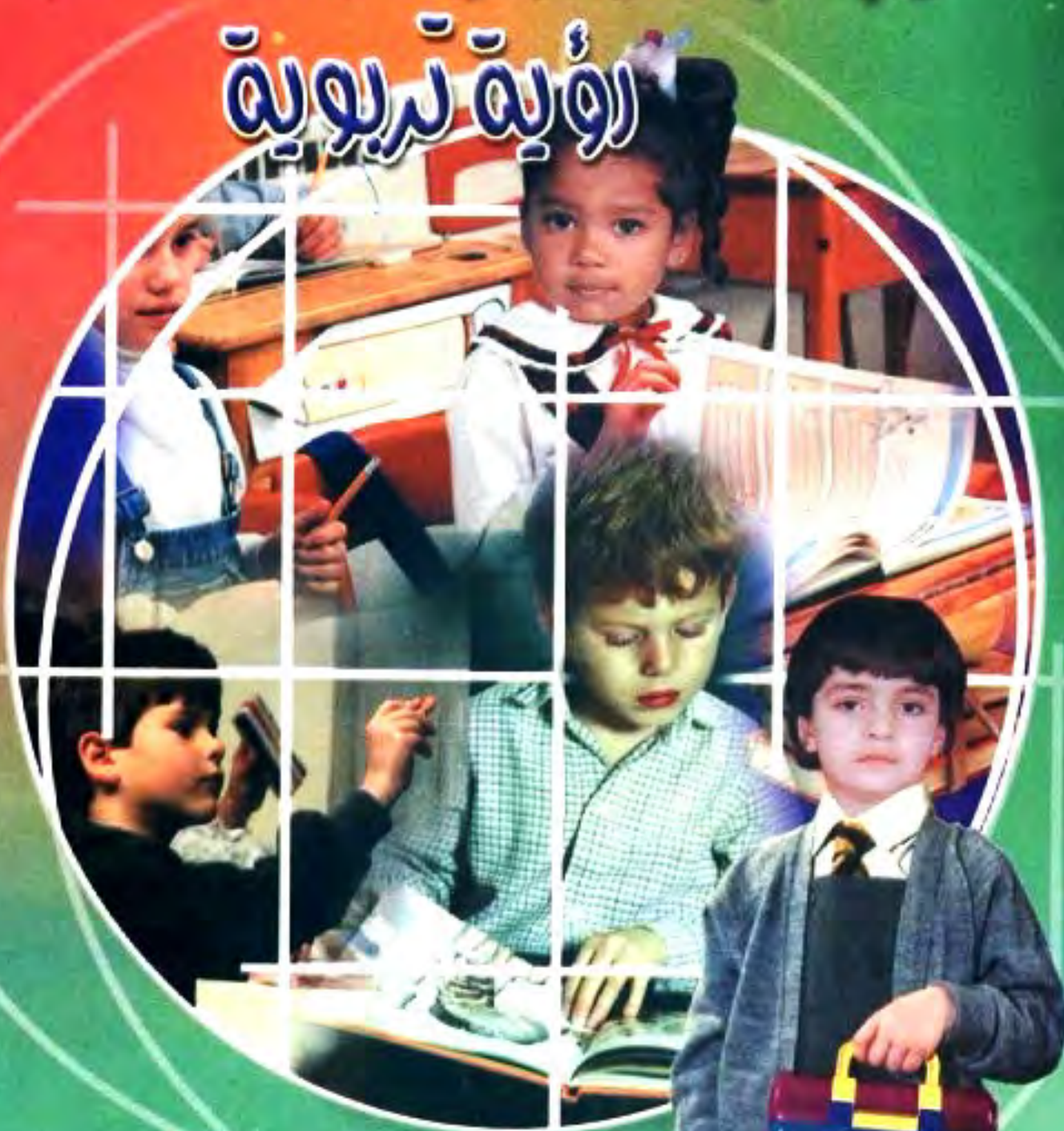


تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية

رؤية تربوية



الأستاذ/ أحمد علي الكردي

مستشار اللغة العربية

الاتحاد العالمي للمدارس الإسلامية

دكتور/ سمير عبد الوهاب

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية بدمياط - جامعة المنصورة

دكتور/ محمود جلال

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية بدمياط - جامعة المنصورة





مَكْتَبَةُ لِسَانِ الْعَرَبِ

رابطہ بديل
lisanerab.com

أ. علاء الدين شوقي

www.lisanarb.com



twitter مكتبة لسان العرب



facebook مكتبة لسان العرب



instagram مكتبة لسان العرب



تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية

« رؤية تربوية »

تأليف

الأستاذ

أحمد علي الكردي
مستشار اللغة العربية
بالاتحاد العالمي للمدارس الإسلامية

دكتور

سمير عبد الوهاب
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية بدمياط – جامعة المنصورة

دكتور

محمود جلال الدين سليمان
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية بدمياط – جامعة المنصورة

الطبعة الثانية ٢٠٠٤ م



مكتبة لسان العرب

www.lisanarb.com

lisanerab.com

رابطہ بدیل

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ
مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ
بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥)

صدق الله العظيم

(العلق)

إهداء

إلى كل الذين يحملون مشاعل الإصلاح والبناء
وإلى كل الذين يعملون بإخلاص وجد وعناء
وإلى كل الذين يُعلِّمون فينشرون الضياء
نهدي هذا الكتاب تقديرا ، وفخرا ، ودعاء

المؤلفون

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الخلق أجمعين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه الهداة المهتدين ... وبعد.

فمن المعروف أن من أهم الغايات التي تسعى إليها التربية الحديثة إتاحة الفرص للتلاميذ لكي ينموا في شمول وتوازن وتكامل ، من مختلف الجوانب العقلية والوجدانية والمهارية.

وتعد المرحلة الابتدائية مرحلة التأسيس التي تقوم عليها جميع مراحل التعليم اللاحقة ، لذلك كانت محط اهتمام جميع التربويين ، وبخاصة أولئك الذين يتصدون لوضع السياسة التعليمية لها ، والمناهج المدرسية التي تترجم هذه السياسة إلى واقع نظري ، يتحول على أيدي المعلمين وغيرهم من الممارسين الفعليين للعمل التربوي إلى واقع عملي ملموس.

ومن بين المناهج التي تسهم في ترجمة هذه السياسة إلى واقع نظري وعملي ، مناهج تعليم اللغة.

فاللغة نظام له أبعاده ومكوناته ، وأي خلل في تعليمها سوف يؤدي إلى إحداث خلل في شخصية المتعلم ، ولعلنا نعلم أن اللغة – وبخاصة اللغة العربية – تعاني من مشكلات كبيرة ، من أهمها ضعف مستوى بعض مدرسيها ومتعلميها ؛ ولعل ذلك الضعف ناتج عن عدم وضوح الهدف الذي نعلم من أجله اللغة العربية ، وكذلك الطريقة التي تتبع في تعليمها.

ولذلك رأينا – من الأفضل – أن نقدم هذا الكتاب الذي يعرض لرؤيتنا التربوية في تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بعامة ، والقراءة والكتابة بخاصة ؛ ليتعرف كل من المعلم والطالب المعلم على اللغة التي يعلمها ، والوسائل التي يمكن أن يستخدمها لكي تحقق هذه اللغة الأهداف المنشودة منها ، معتمدين في ذلك – بعد الله عز وجل – على ما لدينا من خبرة ميدانية في مجال تعليم اللغة العربية في مصر وخارجها.

ويقع هذا الكتاب في سبعة فصول ، إضافة إلى ملحق خاص ببعض الدروس التي عولجت في ضوء التكامل باعتباره اتجاها حديثا ينبغي على المعلم أن يتعرف عليه ، و أن يتمثله في معالجته لفنون اللغة المختلفة ، وهذه الفصول على النحو التالي :

- **الفصل الأول :** اللغة وأهمية تعليمها في المرحلة الابتدائية ، وعرضنا من خلاله اللغة وتعريفها وأهميتها بالنسبة للإنسان كعامة والطفل بخاصة ، ودور المدرسة ووظيفتها فيما يتصل بتعليم هذه اللغة ،
- **الفصل الثاني :** المحاكاة والمشاهدة في المرحلة الابتدائية وعرضنا من خلاله مفهوم كل من المحاكاة والمشاهدة كمبدأين أساسيين من المبادئ التي ينبغي الاهتمام بها في تعليم اللغة وبخاصة لتلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية ، كما عرضنا أهميتهما في تحقيق الأهداف المنشودة من تعليم اللغة ، وكذلك المواد التعليمية التي يمكن أن تتحقق المشاهدة من خلالها.
- **الفصل الثالث :** القراءة في المرحلة الابتدائية ، وبدأناه بمقدمة عن المرحلة الابتدائية وأهميتها كمرحلة تأسيسية تقوم عليها جميع مراحل التعليم اللاحقة ، أتبعنا ذلك بعرض لأهمية تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية ، ومفهومها والتطور الذي حدث له ، وطبيعة عملية القراءة ،

ومداخل تعليمها ، ومراحل تطور النمو فيها ، ثم عرضنا للقراءة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية ، والقراءة في الصفين الرابع والخامس ، ومهاراتها ، وتنمية الثروة اللغوية في القراءة ، والعوامل المؤثرة فيها.

○ **الفصل الرابع : الكتابة وتعليمها في المرحلة الابتدائية ،** وعرضنا من خلاله المحاور التالية : مفهوم الكتابة وطبيعتها ومهاراتها ، الكتابة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية ، القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية ، العلاقة بين القراءة والكتابة.

○ **الفصل الخامس : التكامل بين القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية ،** لمفهوم التكامل وأساسه ، ودواعيه ، ومداخله ، وكيفية تحقيق التكامل والكتابة من خلاله ، وخصائصه التي ينبغي مراعاتها.

○ **الفصل السادس : مكثبات الفصول في المرحلة الابتدائية** وبدأناه بمقدمة عن القراءة الحرة وأهميتها للإنسان بعامة والطفل بخاصة وأتبعنا ذلك بعرض للمحاور التالية : القراءة ومحو الأمية ، القراءة والمدرسة ، مكتبة المدرسة ومكتبة الفصل ،

○ **الفصل السابع : الاتجاهات الحديثة في انقراطية كتب القراءة** بالمرحلة الابتدائية وبدأناه بمقدمة عن أهمية القراءة في المرحلة الابتدائية ، وكذلك أهمية الكتاب المدرسي ، أتبعنا ذلك بعرض المحاور التالية : مفهوم الانقراطية ، أهمية البحث في الانقراطية ، تطور دراسات الانقراطية ، الدراسات العربية والأجنبية في مجال انقراطية كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية ، الاتجاهات الحديثة في انقراطية كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية.

○ ثم أنهينا الكتاب بعرض بعض النماذج لدروس مُعدة في ضوء مدخل التكامل

والله نسال أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم

المؤلفون

الفصل الأول

اللغة وأهمية تعليمها في المرحلة الابتدائية

- أولاً : مقدمة
- ثانيا : أهمية اللغة
- ثالثاً : وظيفة المدرسة

الفصل الأول اللغة وأهمية تعليمها في المرحلة الابتدائية

أولاً : المقدمة

لاشك في أن وضع تعريف جامع مانع للغة ليس بالأمر اليسير ، فقد ظهر في تاريخ الفكر اللغوي تعاريف متعددة ، اختلفت وتداخلت وتعارضت أحيانا تبعا لتعدد المدارس اللغوية والفكرية التي ينتمي إليها علماء اللغة وغيرهم من العلماء الذين اهتموا بهذه الظاهرة.

قال أبو الفتح بن جني في الخصائص : " حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم " ، ثم قال : وأما تصريفها ؛ فهي فعلة ، من لغوت أي تكلمت ، وأصلها لغوة ، وقالوا فيها لغات ولغون ، كثبات وثبون ، وقيل منها لغى يلغى ، إذا هذى ، قال من الرجز :

ورب أسراب حجيج كظم عن اللغا ورفث التكلم

وكذلك اللغو قال تعالى : وإذا مروا باللغو مروا كراما ، أي بالباطل ، وفي الحديث ، من قال في الجمعة صه فقد لغا ، أي تكلم .

وقال إمام الحرمين في البرهان : " اللغة ، من لغى يلغى ، من باب رضي إذا لهج بالكلام ، وقيل من لغى يلغى ، وقال ابن الحاجب في مختصره " حد اللغة كل لفظ وضع لمعنى " ، وقال الأسنوي في شرح منهاج الأصول " اللغات عبارة عن الألفاظ الموضوعات للمعاني .

ويعرف هنرى سويت — فى كتابه " مدخل تاريخ اللغة " — اللغة بقوله:
" التعبير عن الفكر عن طريق الأصوات اللغوية " ، كما يؤكد ذلك أيضا عالم اللغة السويسرى " دى سوسير " الذى يرى أن اللغة فى جوهرها نظام من

الرموز الصوتية ، أو مجموعة من الصور اللفظية تختزن في أذهان أفراد الجماعة اللغوية ، وتستخدم للتفاهم بين أبناء مجتمع معين ، ويتلقاها الفرد عن الجماعة التي يعيش معها عن طريق السماع.

أما العالم اللغوي الأمريكي بلومفيلد (Bloomfield) فيعرف اللغة بأنها " مجرد سلوك بشري شبيه بما عداه من العادات السلوكية الأخرى " ولذلك فهو يطلق على اللغة اسم السلوك اللفظي ، أو السلوك اللغوي ، وبناء على ذلك فإنه يرى أن دراسة اللغة ينبغي أن تهتم بوصف الأشكال اللغوية الظاهرة المتمثلة في الأصوات والتراكيب ، فهذه هي التي يمكن ملاحظتها وتسجيلها ، مثلها في ذلك مثل أية عادة سلوكية ، أما المعنى فقد أبعدته كلية عن مجال الدراسة اللغوية ؛ على أساس أنه أمر نفسي ، وهذه نقطة ضعف بارزة عند بلومفيلد ومدرسته الوظيفية الشكلية التي كانت سائدة في النصف الأول من القرن العشرين ، والتي تأثرت بالمدرسة السلوكية في علم النفس وأما آراء العالم الأمريكي المعاصر تشومسكي (chomsky) فيما يتعلق بطبيعة اللغة فقد جاءت بعيدة عن تلك السطحية التي اتسمت بها مدرسة بلومفيلد فهو يعرف اللغة بقوله : " ملكة فطرية عند المتكلمين بلغة ما نفهم وتكوين جمل نحوية " ، ويرى تشومسكي أن هناك جانبيين لامناص من الاهتمام بهما لفهم اللغة الإنسانية وهما:

١- الأداء اللغوي الفعلي (linguistic performance) وهو يمثل ما ينطق به الإنسان فعلاً أي يمثل ما أطلق عليه مصطلح البنية السطحية (Surface structure) .

٢- الكفاءة اللغوية (linguistic Competence) وهي المعرفة المفترضة بالقواعد النحوية التي تربط المفردات بعضها في الجملة وتمكن الفرد من

القيام بعدد كبير من التوليدات والتحويلات ، فيمكنة توليد تراكيب لغوية متعددة ليست مكتسبة ، بل يولد الفرد مزوداً بها ، ويطلق على الكفاءة اللغوية مصطلح البنية العميقة (deep structure) ؛ ومن ثم فهو يرى أن الأداء ممثلاً في البنية السطحية يعكس صوتياً وصرفياً ونحوياً ودلالياً ما يجرى في عمق التركيب من عمليات ، ويرى تشومسكى أن اللغات الإنسانية تشترك في خصائص عامة منها : خاصة البناء اللغوي الأساسي ، والذي يتدرج من الوحدات الصوتية البسيطة إلى الوحدات الفكرية المعقدة ؛ فاللغات كافة لها مجموعات صوتية محدودة هي (الصوامت والصوائت) ، ويشتق منها عدد كبير لا حدود له من الوحدات الكبرى (الكلمات والجمل) ، وافترض تشومسكى أن العنصر الأساسي للكلام هو الجملة البسيطة الموجبة ، وأن هذه الجملة الأساسية تتخذ أشكالاً عديدة وفقاً لقواعد النحو والإعراب مثلاً " قرأ محمد " تعد جملة أساسية بسيطة يمكن تغييرها فنقول : " محمد قرأ " و " محمد لم يقرأ " و " محمد قرأ كثيراً " و " ما قرأ محمد " و " كان محمد يقرأ " و " ظل محمد يقرأ " و " مازال محمد يقرأ " ...

واللغة في أوضح صورها ، وفي إطار الهدف التربوي من تعليمها وتعلمها - كما يرى محمد صلاح الدين مجاور - هي " رموز أو أصوات ذات دلالة ، بها يعبر الإنسان عما في نفسه ، وما يجول بخاطره ، وبما يحقق أيضاً اتصاله الاجتماعي وتفاعله وتوافقه مع الآخرين .

والدلالات أو المعاني التي تشير إليها هذه الألفاظ ليست متضمنة في هذه الألفاظ وإنما الألفاظ إشارات عليها فإذا قلنا لفظ " قلم " فليس "معنى قلم" موجوداً في هذه الحروف الثلاثة ؛ وإنما لفظ قلم إشارة إلى معنى ، فإذا كان

المستمع أو القارئ يعرف معنى كلمة (قلم) ، فإنه يفهم معناها بمجرد أن يذكر أمامه هذا اللفظ ، أما إذا لم يكن فاهما لهذا المعنى؛ فإنه مهما ذكر أمامه لفظ (قلم) فلم يدرك المعنى .

مما سبق يمكن أن نستنتج بعض الخصائص العامة التي تتعلق بطبيعة اللغة وهي :

- أن اللغة صوتية أما الكتابة فما هي إلا محاولة لتمثيل اللغة المنطوقة.
- أن اللغة نظام متكامل يخضع لقواعد محددة ، وتتفرع منه أنظمة فرعية هي النظام الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي.
- أن اللغة رمز للمعاني التي هي في ذهن المتلقي ، مستمعاً كان أو قارئاً وليست المعاني في الألفاظ نفسها.
- أن اللغة قدرة فطرية عامة في بني الإنسان.
- أن اللغة اجتماعية ؛ أي أنها لا توجد إلا في مجتمع إنساني وهي تختلف باختلاف المجتمعات.
- أن اللغة إبداعية ؛ فمن خلال عدد محدود من الأصوات اللغوية يستطيع الفرد أن يولد عدداً كبيراً لانهاية له من الجمل وأن يبتكر تعبيرات جديدة لم يسمعها من قبل.
- أما عن وظائف اللغة فقد اختلف العلماء حول تحديد الوظائف الأساسية للغة :

فالفيلسوفون من علماء النفس يرون أن الوظيفة الأساسية للغة هي محاولة التأثير في الناس ، وإقناعهم بالرسالة التي توجه إليهم، ودفعهم إلى عمل سلوكي معين ، كسواء سلعة ، أو تغيير نمط من أنماط السلوك أو الإيمان بمبدأ ، وقد أدرك " هتلر " الزعيم الألماني المشهور بخبرته، أن

السلطة تقع في يد من يستطيع أن يتحكم في استغلال الكلمات ، ويعرف القيادة بأنها " فن إثارة مشاعر الجماهير" وهو يرى أن الناس يتأثرون بالكلمة المنطوقة أكثر مما يتأثرون بالكلمة المكتوبة .

واللغويون يرون أن الوظيفة الأساسية للغة ، هي تحقيق الاتصال والترابط بين أفراد المجتمع الواحد وخلق المجتمع المتماسك ، والعقليون ينظرون إلى اللغة على أنها تعبير عن فكر ، وهم ينظرون إلى اللغة كأداة للتعبير عما يدور في عقل الفرد وهو في حالة عزلة عن جماعة اللغوية ؛ لذا جاءت نظرتهم ضيقة جداً .

ثانياً : أهمية اللغة

اللغة في حياة الإنسان بعامة ، والطفل بخاصة أهمية كبيرة ، فهي أدواته للاتصال والتعبير ، ووسيلة الأولى لتحصيل المعرفة وتكوين الخبرة وتنميتها.

كما تعد اللغة إحدى الوسائل المهمة في تحقيق المدرسة لوظائفها المتعددة، فاللغة – إضافة إلى أنها أهم وسائل الاتصال والتفاهم بين التلميذ وبينته – فهي الأساس الذي تعتمد عليه تربيته من جميع النواحي، كما يعتمد عليه كل نشاط يقوم به سواء أكان ذلك عن طريق الاستماع والقراءة ، أم عن طريق التحدث والكتابة.

واللغة العربية – في المدرسة الابتدائية – ليست مادة دراسية فحسب ولكنها وسيلة لدراسة المواد الأخرى، ونجاح المدرسة في تعليم اللغة يساعد مساعدة كبيرة في نجاح التلميذ في المراحل التعليمية التالية، وكذلك فإن إكساب المدرسة الابتدائية مهارات اللغة لتلاميذها معناه نجاحها في أخطر مهمة من مهامها.

وتعليم اللغة شكل من أشكال التنشئة الاجتماعية التي تستهدف إكساب التلميذ مهارات الفهم ليكون قادراً على فك رموز اللغة عندما يستقبلها، وقادراً على تركيبها حين يريد التعبير عن نفسه، والاتصال بغيره.

ولذلك حظي تعليمها - وما زال يحظى - بأكبر نصيب من العناية من المهتمين بشئون التربية والتعليم في الشرق والغرب ، في الدول النامية والمتقدمة ، الفقيرة والغنية ، وأصبح تعليمها يهدف وبخاصة في المدرسة الابتدائية إلى تثبيت الأنماط الصحيحة التي تعلمها التلميذ - قبل دخول المدرسة - وتصحيح مسار المنحرف عنها، وكذلك خلق الصلة بين التلميذ والكلمة المطبوعة، وتعليمه مهارات لغوية جديدة ، وأنماط لم يسبق له التعرض لها.

وتمثل اللغة الأداة الأساسية للدراسة ومواصلتها، وبقدرة التلميذ اللغوية تتحدد مستويات تحصيله في المواد الدراسية المختلفة ، وانتقاله من صف تعليمي لآخر ، ومن مرحلة تعليمية لأخرى، ومعظم الذين يفشلون في المدرسة يرجع فشلهم إلى عدم تمكنهم من اللغة .

والمدرسة باعتبارها - المؤسسة التربوية التي عهد إليها المجتمع بتربية النشء تربية متكاملة في جميع النواحي الجسمية والعقلية والوجدانية - يقع عليها العبء الأكبر في إكساب التلميذ سلوكيات لغوية سليمة .

والمدرسة - لكي تحدد وظيفتها ودورها بشأن إكساب هذه السلوكيات اللغوية تحديدا موضوعيا دقيقا - عليها أن تكون دائما على وعى بأن التلميذ لا يأتي إليها ليتعلم اللغة ، فقد أخذها عن والديه ومن البيئة المحيطة به ، وجاء إلى المدرسة وهو يملك من هذه اللغة معجما يتعامل به مع الحياة المحدودة المحيطة به ، كما يملك طريقة في استعمال هذه اللغة قد تقترب أو

تبتعد من اللغة السليمة بقدر قرب البيئة وبعدها من صحة اللغة وسلامتها. أيا ما تكن الحال ، فإن لغة هذا الطفل متأثرة بلغة بيئته ، فهي لغة عربية فيها اعوجاج وفيها عامية قد تبتعد كثيرا عن أصولها العربية.

ثالثا : وظيفة المدرسة :

إن مهمة المدرسة — في ضوء ما سبق — ليست تكوين هذه اللغة عند التلاميذ وإنما تتمثل مهمتها في مساعدة التلميذ على :

(١) اكتساب لغة سليمة فصيحة ، يتعامل بها في المواقف المختلفة التي قد يوضع فيها ، ويقصد باللغة السليمة الفصيحة هنا ، تلك التي يراعى فيها قواعد التركيب اللغوي الصحيح ، من نحوية تساعد في ضبط أواخر الكلمات ، وصرفية تبحث في أبنيتها ، وبلاغية تحدد في مواطن الجمال في الأسلوب ، وتعمل على ترقيته بما يثير في نفس المستقبل ، مستمعا كان أو قارئا ، المتعة والبهجة ، فضلا عن تأثيره فيه ، وإملائية تعين على رسم الكلمات رسما صحيحا ، وخطية تأخذ بيد التلميذ إلى تجويد كتابته ، وإبراز فكرته في يسر ووضوح ، وغير ذلك من القواعد اللغوية الأخرى التي من شأنها تمكين التلميذ من الأداء اللغوي المتميز ، الذي يعبر من خلاله عن أحاسيسه ومشاعره ، ويحقق به مطالبه وحاجاته ، مؤثرا ومتأثرا بكل من حوله في إطار يتسم بالدقة والوضوح، والجودة والتأثير .

(٢) امتلاك المفتاح اللغوي الذي يستطيع به أن يفتح أمامه أبواب الثقافة الذاتية ، كما يفتح به أبواب العلوم المختلفة ، ويستطيع به أن يجد نفسه، ويحقق ذاته عندما يتعثر ، وذلك من خلال إكسابه المهارات والعادات القرائية الصحية التي تمكنه من التعامل مع المادة العلمية

التي تتفق وميوله ، ويجد فيها رغبته ، ويشبع بها حاجاته في سهولة ويسر وسرعة بما يحقق له النفع والفائدة .
(٣) تذوق اللغة وإدراك ما فيها من جمال ، بما يجعله يفرق بين طريقتين من طرق الأداء اللغوي :

- طريقة الأداء العادي الذي يجده في أسرته ومجتمعه وأجهزة الإعلام.
- وطريقة الأداء الأدبي الذي يجعل اللغة وسيلة إمتاع فني يثير في النفس أرقى المشاعر وأجمل الأحاسيس.

وعلى ذلك ، فإن مبدأ تعليم القراءة والكتابة الذي يجهد المدرس نفسه فيه ، وتجهد المدرسة نفسها في متابعته ، ليس هو الهدف من المدرسة ولا من اللغة ، وإنما هو وسيلة من وسائل الأداء اللغوي ، وهو في مجال التربية والتعليم إنما يمثل مهارتين من مهارات التلميذ تأتيان في المرحلتين الثالثة والرابعة من مراحل تكوينه اللغوي .

لقد كان أسلوب تعليم القراءة والكتابة الهدف الأساسي في نظام "الكتاب القديم" ، ومن أجل ذلك أطلق عليه "الكتاب" جمع كاتب ؛ لأن التلميذ كان يظل طول يومه يكتب ويقرأ ؛ يكتب لوحه فإذا حفظه عمد إلى أدوات المسح والكتابة ، فكتب لوحا جديدا ، وأخذ يقرأ فيه حتى يحفظه وهكذا يستمر في هذا الأسلوب طول حياته الدراسية في الكتاب ، ثم تبدأ بعد ذلك مرحلة المدرسة في نظامنا التعليمي ليكون هدفها تمكين التلميذ من سلامة لغته وتذوق جمالها وإعطاءه الفرصة ليمارس العلوم المختلفة حتى يجد نفسه في أحدها ليتخصص فيه.

وجاءت المدرسة الحديثة فأخذت من الكتاب هدفه . وتركت هدف المدرسة التي كانت تتلوه ، فظل التلميذ طوال مراحل الدراسة يحاول أن يتعلم " القراءة والكتابة " دون أن يصل إلى ما يريد ، ويتخرج في المرحلة الثانوية ، بل في الجامعة ، ولما يتقن مهارات الأداء اللغوي ، ذلك لأن التخطيط لم يكن سليماً ، والأسلوب كان أكثر خطأ .

ولأن هذا الأسلوب ليس هو الأسلوب الأمثل في تعلم اللغة ، وجدنا من يتخرج فيه – وهو يحمل أرقى الدرجات العلمية – لا يستطيع التحدث بطلاقة دون أن يخطئ ، هذا بالإضافة إلى ما آل إليه حال الطلاب في المدارس والجامعات ، عزوفاً عن دروس اللغة العربية ، وهبوطاً في مستوى التحصيل ، وتعذر فهم المادة العلمية واستيعابها وهضمها على كثير من الطلاب ، مما كان له أبعد الأثر في ضعف مستواهم وأدائهم ، وقد بدا ذلك بوضوح في إجاباتهم في الامتحان وغير ذلك من المواقف والمناسبات .

ولكي تأخذ المدرسة طريقاً صحيحاً في مجال تعليم اللغة ، عليها أن تتذكر أن هدفها ليس القراءة والكتابة ، وما يتبع ذلك من دراسة نتف من قواعد النحو والبلاغة ؛ وإنما عليها أن تذكر أن هدفها هو سلامة اللغة وتذوق جمالها ، وأن يفتح بها التلميذ نوافذ واسعة على العلوم والثقافات المختلفة حتى يجد نفسه ويحقق ذاته .

ولكن كيف تستطيع المدرسة أن تحقق هذه الأهداف الضخمة التي مازالت حلماً يتراءى من بعيد لكل من سلك سبل التربية والتعليم ، واهتم باللغة العربية في حياتها الجديدة ؟ ..

إن تحقيق هذه الأهداف ليس بالأمر الصعب أو المستحيل ، وإنما هو أمر يحتاج – فقط – إلى شيء من التخطيط والتعقل ، والبعد عن العشوائية في التدريس ، موظفين ما لدى التلميذ من قدرات وإمكانيات وهبها الله له ، في إطار تربوي يقوم على التفاعل والمشاركة ، لا على الإلقاء والتلقين.

الفصل الثانى

المحاكاة والمشافهة في المرحلة الابتدائية

- أولاً : المحاكاة
- ثانياً : المشافهة
- ثالثاً : أهمية المشافهة في تحقيق الأهداف المنشودة من تعليم اللغة
- رابعاً : المواد اللغوية التي تتحقق من خلالها المشافهة

الفصل الثاني المحاكاة والمشاهدة في المرحلة الابتدائية

أولاً : المحاكاة :

إن اللغات ليست مواد دراسية تحفظ وتستوعب في الذاكرة وإنما هي أداة تعامل في مجالات الحياة ، أخذاً وعطاء ، تأثيراً وتأثراً ، والتقليد والمحاكاة من أهم وسائل اكتسابها.

إن الطفل يكتسب لغة قومه في سنتين أو ثلاث عن طريق محاكاته لأبويه وأخواته وكل من هو حوله ، وهو بهذه المحاكاة يحقق لغة كاملة قادرة على أن تجعله يمارس الحياة العادية في سهولة ويسر.

وإذا كنا في المدرسة نستقبل هذا التلميذ ، لا لنعطيه اللغة وإنما لنصححها له ، ونجعلها في لسانه وذاكرته سليمة فصيحة ، فإن كان يكون من الانتكاس في المنهج أن نتعامل معه بنفس اللغة التي جاء إلينا بها ، فنزيده تمسكاً بها ، وهو ما جاءنا إلا ليصححها ، وبذلك نكون قد سخرنا أهم وسيلة من وسائل اكتساب اللغة في إضعاف اللغة وقتلها ، لا في اكتسابها وتصحيحها وهي وسيلة المحاكاة والتقليد.

إن الساعة التي يقضيها التلميذ مع أستاذه ، لا يقرع سمعه إلا كلمات لغوية فصيحة ، وأساليب لغوية سليمة لهي أجدى على التلميذ من قراءة تستغرق أياماً ، ومن كتابة تستغرق أسابيع.

ولعلنا عندما نراجع تاريخنا اللغوي نجد أجدادنا قد فطنوا لهذه الوسيلة عندما كانوا يرسلون أولادهم في سن مبكرة إلى البادية ليتلقوا اللغة مشاهدة عن فصحاء العرب ، ولينشئوا وقد تلقوها فصيحة سليمة ، ولقد كان رسولنا الكريم يرجع فصاحته إلى نشأته البدوية (ونشأ في بني سعد بن بكر).

وعلى ذلك ، فإن المدرس الذي يحترم درسه ويحترم أهداف لغته عليه أن يخلع من لسانه وذاكرته كل ألفاظ العامية قبل أن يدخل درسه ، كما يخلع حذاءه عندما يدخل مسجده ، إن كل كلمة يقولها المدرس في الدرس لا تذهب هباء ، إن تلميذه يلتقطها لتصبح في مدخراته اللغوية ، يتعامل بها بعد ذلك في حياته ، بل لعلها تتولد في ذاكرته وتتكاثر كما تتكاثر الأحياء لتكوّن مع غيرها معجمه اللغوي الذي يقابل به حياته فيما بعد.

ولما كان الأمر كذلك ، فعلى المدرس إذن أن يقدر ماذا يقول لتلميذه ، وماذا يلقي على ذاكرته ، وأية جناية يجنيها عليه عندما يتعامل معه بنفس اللغة السقيمة التي جاء بها التلميذ من مجتمعه.

إنه مهما صنع ذلك في مجال القراءة والكتابة فلن يتقدم به إلا يسيرا برغم التعب والمشقة.

ولسنا نقصد بذلك أن يلتزم المدرس — وحده — فصاحة اللغة ، بل عليه أن يجعل من درسه لغة يلتزم فيه المجتمع لغة صحيحة فصيحة.

ولسنا نعنى كذلك بالتزام فصاحة اللغة أن يتحول المدرس إلى "جاحظ" زمانه . أو " زمخشري " أو انه ، إنما نعنى لغة خالية من العامية فقط، حتى ولو لم نلتزم فيها قواعد الضبط النحوي ، لا بمعنى أن ينصب الفاعل ويرفع المفعول ، ولكن بمعنى أن تأتي الجملة عربية التكوين وإن سكنت أواخر كلماتها.

نخرج من كل ذلك بنتائج حتمية تصحح مسارنا اللغوي وتحقق هدفنا في النهوض باللغة وهذه النتائج هي :

- (١) لا مجال لاستعمال العامية في التدريس ، ولا مكان لمدرس يستعمل عامية في تدريسه ، وإذا كان معلمو اللغات الأجنبية يحرمون لغة وسيطة في تعليم لغتهم ، فأحرى بنا — ونحن أساتذة اللغة العربية لغة القرآن الكريم — أن نلتزم لغتنا في تعليمها ، حتى يصبح لمبدأ المحاكاة قيمته ، ولمبدأ التلقي أثره المنشود.
- (٢) إن مبدأ المحاكاة لن يكون له أثره المنشود إلا بالتزام العاملين في مجال التربية والتعليم اللغة العربية السليمة ، وبخاصة المدرسون ، أيا كان تخصصهم ، فإكتساب اللغة العربية السليمة ليس مسؤولية مدرس اللغة العربية فحسب ؛ بل مسؤولية كل مدرس ، يتساوى في ذلك مدرس التربية الفنية أو الرياضية ، ومدرس اللغة العربية.
- (٣) تدريب التلاميذ على المحاكاة بتريد النطق للجمل ذات المعنى الكامل الجميل ، ومحاكاة العبارات المسجلة أو الآيات القرآنية أو الأناشيد ، واستغلال المختبرات اللغوية في إكساب اللغة الصحيحة ، وبخاصة للمبتدئين.
- (٤) إننا نطالب المدرس أن يبتعد عن كل ما اعتاده الناس في حياتهم وأوامرهم وثنائهم من كلمات أجنبية أو عامية مثل "برافو" ، "كويس" ، قوم يا واد — إيه يا وله — ليه كده ... الخ

ثانيا : المشاهدة :

إن اللغات وجدت — أساسا — للمشاهدة وللتعامل الجماعي عن طريق الكلمة المنطوقة أو المسموعة ... فاللغات إذن :

- تنقل
- وتنمو
- وتصبح ثقافة وعلماء عن طريق المشاهدة أولا ، ولم يكن المربون

بعيدين عن الصواب عندما جعلوا المهارتين الأوليين في التكوين اللغوي هما :

- أ- الاستماع أو الفهم .
- ب- النطق أو التعبير .

وهاتان المهارتان — كما ترى — لا تكتسبان إلا عن طريق المشافهة ؛ وهذا ما يلفت نظرنا إلى قيمة هذا المبدأ وأثره في التكوين اللغوي في جميع مراحل الدراسة ، وفي جميع فروع اللغة ودروسها منذ أن يلج التلميذ مدرسته إلى أن يتخرج فيها.

وهذا الاتجاه في تلقى اللغة عن طريق المشافهة والارتفاع بمستواها حتى تحقق الجمال اللغوي — هو ما ثبت تاريخيا في حياة اللغة العربية ، فقد بلغت أقصى درجات بلاغتها قبل شيوع القراءة والكتابة ، وعندما استقبلت القرآن الكريم — وهو معجزتها البيانية ، لم يكن لدى أبنائها شيء من مهارتي القراءة والكتابة ، ولما غلب استعمال مهارتي القراءة والكتابة ، وغفل الناس عن هاتين المهارتين ضعفت اللغة.

ثالثا : أهمية المشافهة في تحقيق الأهداف المنشودة من تعليم اللغة

لأهمية هذا المبدأ وأثره المثمر في العمل التربوي ، فسوف نوضح فيما يلي كيف يمكن أن يوظفه المعلم — وبخاصة معلم الصفوف الثلاثة الأولى — في تحقيق الأهداف المنشودة من تعليم اللغة بالمرحلة الابتدائية :

أ — التلميذ الجديد على المدرسة :

عندما يأتي التلميذ إلى المدرسة ، لا مجال للتعامل معه إلا عن طريق المشافهة ، ولكنها مشافهة ليست عشوائية أو ذاتية، تختلف باختلاف الأفراد،

وإنما ينبغي أن تكون مشاهدة مدروسة خاضعة لقواعد تربوية سليمة. فالتلميذ لكي يجد الاستقرار في حياته المدرسية الجديدة ينبغي أن يتلقى :

أ - إعدادا نفسيا.

ب - إعدادا صوتيا.

ج - إعدادا لغويا.

ونحن نسير مع التلميذ في هذا الإعداد بروية وأناة ، ملتزمين هذا التدرج، حيث نبدأ بالإعداد النفسي ، ثم نشفعه بالإعداد الصوتي ، ونكمل هذا الإعداد بالتنمية اللغوية ، سواء في مجال الكلمة أو الجملة أو العبارة.

د - وذلك كله تمهيد لمرحلة القراءة والكتابة التي تقوم أساسا على قدرة التلاميذ على استيعاب معنى الجملة ، بعد أن يكونوا قد تدربوا على المفردات وتكوين الجمل وأداء الأصوات .

وليس معنى ذلك أن هذه الأمور تنتهي مهمتها عند بدء مرحلة القراءة والكتابة ، بل إنها تستمر مرافقة لها، ولاسيما الأنشودة ، والقرآن الكريم وما يتلوها من حوارات وتمثليات. إذ ليس هناك قراءة وكتابة إلا بعد أن تأخذ المشاهدة قدرا من الدرس يجعل التلميذ يقرأ ما فهم ، ويكتب ما فهم وقرأ .

وتأتي المشاهدة في الصفوف التالية ليكون لها الأهمية نفسها ، بل تتسع أهميتها لتسهم في تكوين الأهداف الثلاثة لدراسة اللغة في المدرسة (صحة اللغة - تذوق اللغة - اللغة نافذة يطل منها التلميذ على العلوم المختلفة ليحقق رغبته ويجد ذاته).

وفي هذه الصفوف يصبح للمشاهدة ساعات محددة نسميها : المحادثة أو الأناشيد ، كما يصبح للقراءة ساعات ، وللكتابة ساعات. غير أن هذا التقسيم لا يمنع أن تكون المشاهدة قاسما مشتركا في جميع هذه الفروع.

رابعاً : المواد اللغوية التي تتحقق من خلالها المشاهدة :

١- المحادثة

المحادثة : مادة تعليمية تقوم - أساساً - على المشاهدة عن طريق السؤال والجواب ، والحوار والتمثيل ، ومناقشة الأحداث والصور ، وهي بالنسبة للتلميذ الصغير مادة شائقة ، إذا أخذت من ميول التلميذ ومشاهداته ، ومما يقع في دائرة اهتماماته ونشاطه ، مثل : البيت والشارع والمدرسة والملعب والفصل والكتاب والرحلات.

٢ - القصة

وللقصة أثرها في نفس الطفل إذا قدمت له بطريقة شائقة ، ثم تطلب منه أن يعيد سردها ، أو وضعها بعد ذلك في صورة حوار تمثيلي يتبارى التلاميذ في أدائه.

ونتوسع في هذه الموضوعات كلما تقدمنا في المرحلة الابتدائية، حيث تتحول المحادثة إلى تعبير له موضوعاته التي لا تخرج أيضاً من دائرة محسوساته ومشاهداته ، حيث ينبغي أن نبعد التلميذ في هذه المرحلة عن الموضوعات المعنوية التي قد تبعد عن مجال محسوساته ومشاهداته، فلا يستطيع الحديث عنها.

ومن الممكن في الصفوف المتقدمة في هذه المرحلة أن تتخذ موضوعات من القراءة والأنشيد لتصبح مادة المحادثة والتعبير ، ويكون تكرار الحديث فيها بطرق متعددة وسهلة لتنمية اللغة وانطلاق العبارة.

ولاشك في أن التلميذ في المرحلة الابتدائية قد عايش اللغة في صورتها الجمالية منذ السنة الأولى الابتدائية ، فهو قد تلقى المحفوظات وبعض قطع المطالعة ، ولاشك في أن كل ذلك قد أحيى في نفسه الإحساس بجمال الكلمة

وجمال العبارة وجمال الأسلوب ، وتظهر ثمرة ذلك كله عندما يمارس التلميذ تجربة الأداء اللغوي في التعبير الجميل ، بعد أن عرف أن اللغة لها طريقتان في الأداء ، طريق معتاد يتعامل به الناس في حياتهم العادية ، وطريق فني خاص ، يتمثل في الأداء الأدبي الذي يبدو لنا في صورته الشعرية أو صورته النثرية – خطابة ومقالة وقصة وغيرها ...

إن كثيرا من المربين يخضعون حصة التعبير الشفوي لقواعد طرق التدريس الصارمة ، فيرون أن مبدأ التمهيد للدرس وإثارة الأشواق إليه تفرض أن يدخل التلميذ هذا الدرس وهو يجهل كل شيء عن عنوانه حتى لا تفوت مهارة المدرس في الإثارة التي توصل إلى العنوان المجهول ، وهذا أمر أبعد ما يكون عما نريده لهذا الدرس.

إن أيسر القواعد في القول تقتضي ألا يتحدث الإنسان إلا بعد أن يستجمع فكره ، وألا يخوض ميدان القول إلا بعد أن يستجمع عناصره. إن مبدأ الارتجال في الخطابة والحديث والحوار قد مضى زمنه ، وإن كان ثم مجال له، فليس مع هؤلاء الصغار ، وإن هذه الدقائق التي يلقي فيها المدرس أسئلته ليفتح بها أبواب الحديث في موضوعه ، لا يمكن أن ترضى مزاج هذا التلميذ الممتليء بالأخيلة المحلقة والفكر الجامع.

وماذا علينا إذا جعلنا موضوع المشافهة في التعبير بعد أن نعد له تلاميذنا، إما من خلال موضوعات القراءة التي تدير الحوار فيها على كل وجوهه ، وإما باعتمادهم على أنفسهم بعد تعريفهم بمصادر البحث عن عناصر هذا الموضوع ، وإما بعد فراغهم من قراءة كتاب أو كتب قد سبق أن قدمت لهم.

إنهم بذلك يقدمون لنا ساعة في (التحدث أو التعبير الشفوي) ، حية المشاعر ، محلقة الأفكار ، غنية بالثراء اللغوي ، الذي ينم عن شخصية تلميذ استطاع أن يستفيد من تخطيط أستاذه لأسلوب المشاهدة التربوية.

ولاشك في أن ساعة التعبير الشفوي — كما تشحذ قدرات التلميذ الذاتية بحسن توجيهه — فهي يمكن أن تكون سبيلا إلى اكتشاف موهبة التلميذ في مجال الإبداع الأدبي بألوانه المختلفة.

إن قراءة موضوع صغير في كتاب القراءة أو في مطالعات المكتبة يمكن أن يكون مادة قصصية يشكلها التلميذ بخياله ، ليحيا فيها بحسه ومشاعره ، بعد أن يحسن أستاذه توجيهه وإفساح المجال أمامه.

وهذا التلميذ الذي يمر بمرحلة انتقالية من حياته ، تجعله شديد التطلع إلى ما حوله ، وإلى المستقبل البعيد ، يجد من اللذة أن يقدم موضوعات يستوحياها من ذاته وحده ، ومن فكره وحده ، دون أن تملأ عليه.

ومن هنا ، فإنه من الممتع — حقا — أن يتيح الأستاذ لتلاميذه فرصة أن يقدموا أنفسهم بحرية عن طريق التعبير الذاتي ، الذي يقول فيه كل منهم ما يشاء بعد أن يطلب منهم أستاذهم أن يستعدوا لذلك في وقت معين ، وبعد فرصة مناسبة.

إن التعبير الشفوي هدف أساسي من أهداف تعليم اللغة ، لا نكل أمره لساعة هذا التعبير الدراسية ، وإنما هو ثمرة كل فروع اللغة ، بل هو الذي يثبت نجاح المدرسة في تحقيق أهداف اللغة الثلاثة فيها ؛ فهو مظهر سلامة اللغة في التعبير ، ومظهر تذوق اللغة في جمالها ، ومظهر اتصال التلميذ عن طريق اللغة بالمعارف المختلفة.

إننا - إذ نفسح للتلميذ أن يعبر بطلاقة عما يدور في نفسه - إنما نيسر له بذلك أن يحقق لنفسه هدفا من أهم أهداف حياته ، وهو الإبانة عما يدور في فكره وخياله ؛ فالإنسان إنما يميز عن سائر الكائنات بقدرته على الإبانة والتعبير ، حتى أن المناطقة عندما ميزوا الإنسان عن غيره ، إنما ميزوه بالنطق فقالوا : - الإنسان حيوان ناطق ، وصدق الله العظيم ، إذ جعل من أعظم نعمه على الإنسان الإبانة والنطق " الرَّحْمَنُ (١) عَلَّمَ الْقُرْآنَ (٢) خَلَقَ الْإِنْسَانَ (٣) عَلَّمَهُ الْبَيَانَ (٤) (الرحمن ١ - ٤) .

لكن المهارة ، إذا اكتملت بعد أن تكون قد أخذت غذاءها من القراءات المختلفة ، ينبغي أن يظهر أثرها في الكتابة ، وهو ما اصطلح على تسميته بالتعبير .

٣ - الأناشيد والمحفوظات

تمثل هذه الفنون مواد أدبية تقدم للتلميذ على اختلاف مراحلها التدريسية، ويجب علينا أن نكون دائما على يقين من أن عملية اختيار هذه المواد الأدبية المناسبة للتلميذ ، ليست عملية يسيرة ، وإنما تحتاج إلى جهد كبير ، وفهم عميق لطبيعة المرحلة التي يوجد بها التلميذ ، حتى تكون هذه المادة المختارة ماثرا متعة له ، تستهويه بأسلوبها وفكرتها ، وتنمي لديه الميل إلى القراءة ، وتحبب له أساليب السلوك الصالح المتفق مع المبادئ الأخلاقية والاجتماعية التي يرتضيها دينه ومجتمعه ، وتشبع حاجاته ، وتنمي فيه الخيال والبطولة وتحمل المسؤولية.

الأناشيد :

ونقصد بها ذلك الشعر الخفيف الأوزان ، لسريع الإيقاع ، السهل الألفاظ والتراكيب ، الحلو العبارة ، القصير البناء ، الذي يستهدف إثارة المشاعر نحو الخير والجمال والمثل العليا.

والأنشودة : هى اللون الجميل الذى تقدمه للتلميذ فى وقت مبكر لنحب إليه لغته ، ولنثير فى نفسه مشاعر الإحساس المبكر بمظاهر الجمال اللغوى، ذلك الإحساس الذى مازلنا فى دراستنا ومناهجنا الدراسية بعيدىـن عن استهدافه ، وفت الأنظار إليه ، حتى أوشكت لغتنا الجميلة أن تصبح فى السنة أهلها خلوا من كل جمال ، بعيدة عن كل إحساس به ، والمسئول عن ذلك هو المعلم.

فما يزال المعلمون يعتقدون أن دراسة الجانب الجمالي من اللغة وقف على مراحل الدراسة المتقدمة ، فإن هى درست فى هذه المراحل ، فإنما تدرس كقواعد واتجاهات ، لا كتذوق وإحساس.

والأنشودة ، بما يتوفر لها من حلاوة التعبير وخفة الأوزان وحركة الأداء ذات تأثير رائع فى نفس الناشئ الصغير ، وهى من خلال هذا المنطلق يمكن أن تقدم ثمرة طيبة فى النمو اللغوى والتربوي للتلميذ الصغير.

ولما كانت تربية ملكة الإحساس بالجمال فى وقت مبكر لها أكبر الأثر فى تكوين الطابع اللغوى السليم ، فإن الأنشودة بما فيها من حلو النغم وجميل التعبير ، وسلامة الأداء، يكون لها إسهام واضح فى تكوين هذه الملكة ، ولذلك فنحن نؤمن بقيمة الأنشودة التربوية واللغوية والسلوكية فى تكوين التلميذ منذ حياته الأولى فى المدرسة، حتى قبل المرحلة الابتدائية لكن على:

- أن يحسن اختيارها ، فتختار الأناشيد مما يرتبط بأهداف المدرسة ، ومما يوافق طبيعة الطفولة ، وبما يحقق الأهداف منها ، والمتمثلة فى تنمية الذوق الجمالي عند الطفل ، وتعويده الإحساس بحلاوة النغم وجمال التعبير ، وإعطائه الثقة فى النفس حين أدائها ، وإمداده بالجديد

من التعبير اللغوى

- أن يخطط – بإحكام – لطريقة تقديمها للتلميذ ، وطريقة أداء التلميذ لها، بحيث يجد فيها إشباعا لملكاته ، وإثارة لطاقاته ، وتنمية لمهاراته.
- أن تكون وسيلة لتأكيد ذاته ، وإشباع رغباته ، بتدريبه على الإنشاد الفردي أمام تلاميذه .

ولكى تؤدي الأنشودة الأهداف المرجوة منها ، يحسن أن تقدم للتلميذ على ضوء هذه المراحل الثلاث :

أ – مرحلة الأداء والإلقاء :

وهي مرحلة يقوم بها المدرس أولاً، ثم يقوم بها التلاميذ مجتمعين ثم يقوم بها كل تلميذ على حدة ، ولا بد أن يظهر من هذا الأداء تفاعل التلميذ بالأنشودة ، وأداؤه لها أداء يظهر في نبرات صوته ، وفي حركات جسمه وفي عضلات وجهه.

ب – مرحلة الحوار أو المسرحة والتمثيل :

وهي مرحلة تستهدف أن تتحول الأنشودة إلى طاقة لغوية في لسان التلميذ ، وطاقة سلوكية في تعامله مع الناس ، فعن طريق الحوار والتمثيل يتفهم التلميذ معاني الأنشودة ، ويثري لغته بمفرداتها وأساليبها ويؤكد ذاته بتمثيلها.

ج – مرحلة التنغيم :

وهي مرحلة ترتفع بإحساس التلميذ إلى مستوى يجعله يحس بجمال اللغة، وما فيها من تناسق وتوافق تؤكد تلك الألحان الموسيقية التي تصاحبها.

ويستمر تقديم الأنشودة في الصفوف الثلاثة الأولى من القسم الابتدائي، فإذا جاء الصفان الرابع والخامس ، جاءت معهما المحفوظات.

المحفوظات :

هي القطع الأدبية الموجزة من النثر الأدبي ، أو الشعر السهل الجيد ، وهذه القطع الأدبية يكلف التلاميذ بحفظها بعد إجادة فهمها ، وإجادة إنشادها ، وإجادة التعبير عنها.

ولسنا نعنى بمجيء المحفوظات إلى الصفين الرابع و الخامس أن مهمة الأناشيد انتهت ، ... كلا ، وإنما ينبغي أن تستمر صلة التلاميذ بالأناشيد طوال المرحلة الابتدائية ، لكن على أن يكون الجانب الأكبر من الدروس للمحفوظات والنصوص الأدبية.

والمحفوظات لا تؤدي أهدافها حتى نحسن اختيارها بحيث تجمع جمال المعنى ، وجمال الأسلوب وجمال الموسيقى ، وتتوافق مع قدرات التلاميذ ومستوياتهم ، وحتى نحسن تقديمها إلى التلاميذ بحيث تبدو حماساً لها ، وبحيث تتجح في إثارة حماسة التلميذ نحوها.

والمحفوظات من أقدر فروع اللغة في تحقيق هذه الأهداف ، فبحسن أداء التلميذ للقطعة الأدبية تنمو في نفس المهارة اللغوية الصحيحة ، ويستقيم لسانه مع التعبير الصحيح.

وأداء التلميذ للقطعة الأدبية ينبغي أن يكون أداء يتفق مع ما ألفناه من أداء الأنشودة ، إذا كانت القطعة الأدبية شعراً ، إذ ينبغي أن يستقر في نفس التلميذ أن للشعر العربي أداء خاصاً غير القراءة والحديث العادي ، ولذلك لم يقل العرب : فلان يقول الشعر ، وإنما قالوا : فلان ينشد الشعر ، فجعلوا

للشعر قولاً سموه إنشادا ، وجعلوا للإنشاد طريقة خاصة في الأداء ، هي التي ينبغي أن يدرّب عليها التلاميذ ، بحيث تتضح المعاني ، كما تتضح إيقاعات الموسيقى ، وجمال الأوزان .

وبهذا الأداء على هذه الطريقة يأخذ التلميذ في تذوق الجمال اللغوي ، ولا نكتفي في هذه المرحلة ، بإدراك هذا الجمال السطحي ، وإنما نأخذ التلميذ بإدراك الجمال في الألفاظ والأساليب ولكن بقدر مخفف ميسر ، وذلك لا يتأتى لنا حتى نلفت نظر التلميذ ، إلى جمال المعنى وجمال اللفظ وجمال الإيقاع الموسيقي ، بما نقدمه له من أسئلة تكشف جوانب هذا المجال ، وتحرك الدرس نحو غايته .

من خلال ما سبق يمكن أن نستخلص أهمية مبدأ المحاكاة والمشاهدة في الإعداد اللغوي لتلميذ المرحلة الابتدائية ، إذ من خلالهما يمكن أن نزود التلميذ الصغير بأنماط لغوية تسهم – إلى حد كبير – في الارتقاء بلغته ، وتأخذ بيده نحو تعلم القراءة والكتابة بعد أن يكون قد وصل إلى مرحلة من النضج الجسمي والعقلي والنفسي ، تمكنه من تحقيق النجاح المرجو من تعلم هذين الفنين اللغويين .

الفصل الثالث

القراءة في المرحلة الابتدائية

- أولاً : المقدمة
- ثانياً - أهمية تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية
- ثالثاً : مفهوم القراءة
- رابعاً : طبيعة عملية القراءة
- خامساً : مداخل تعليم القراءة
- سادساً : مراحل تطور النمو في القراءة
- سابعاً : القراءة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية
- ثامناً : مهارات القراءة
- تاسعاً : تنمية الثروة اللغوية في القراءة
- عاشراً : العوامل المؤثرة في القراءة

الفصل الثالث القراءة في المرحلة الابتدائية

أولاً : المقدمة :

تعد المرحلة الابتدائية مرحلة التأسيس التي تقوم عليها جميع مراحل التعليم اللاحقة ، لذلك كانت محط اهتمام جميع التربويين ، وبخاصة أولئك الذين يتصدون لوضع السياسة التعليمية لها ، والمناهج المدرسية التي تترجم هذه السياسة إلى واقع نظري ، يتحول على أيدي المعلمين وغيرهم من الممارسين الفعليين للعمل التربوي إلى واقع عملي ملموس.

ومن بين المناهج التي تسهم في ترجمة هذه السياسة إلى واقع نظري وعملي ، مناهج تعليم اللغة بعامة والقراءة بخاصة.

ومن المعروف " أن القراءة تقع في قلب كل عمل نقوم به ، لأنها أساس كل تقدم بشري في الماضي والحاضر ، وترتبط ارتباطاً مباشراً بالكتابة والكتب والمكتبات ، أي أن القراءة هي الوجه الآخر للتواصل الكتابي".

وتتضح أهمية القراءة بصورة جلية في أن التوجيه الإلهي الأول للرسول صلى الله عليه وسلم كان بالأمر " اقرأ " في قوله تعالى : **اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥) (العلق : ١-٥)**.

ونظراً لأهمية القراءة فقد اهتم بها البحث العلمي منذ فترة طويلة، وبدأت الدراسة المنظمة لعملية القراءة منذ ثمانينيات القرن التاسع عشر ١٨٨٠ م ، وتأثرت بعلم النفس التجريبي ، وظل الأمر كذلك حتى العشرينات الأولى من القرن العشرين ، حيث ظهرت المدرسة السلوكية،

وبدأ البحث ينتقل من العمليات العقلية إلى غيرها من الجوانب السلوكية ، وفي ثلاثينيات القرن العشرين اهتم علم النفس التربوي بالاختبارات والمقاييس ، وفي خمسينيات وستينيات هذا القرن اهتم أكثر بتحديد مفهوم القراءة ، والشروط الواجب توافرها في القراءة الجيدة ، وفي ستينيات هذا القرن كان لعلم النفس المعرفي (Cognitive Psychology) وعلم نفس النمو أثرهما اللين في تحديد النماذج المختلفة لعملية القراءة والأشكال المختلفة لها ، وكذلك كان لعملية المعرفة ، ولعلماء علم النفس اللغوي واللغويين أثر كبير في عملية القراءة ، إذ حاول هؤلاء وأولئك أن يعرضوا تحليلا مفصلا - خطوة بخطوة - لعملية القراءة والتفسير النظري ."

كما تتضح أهميتها - بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية - في أن كثيرا من التلاميذ يفشلون في تعلمها إذا لم يتعلموها قبل نهاية الصف الثالث الابتدائي أكثر مما يتصور الناس ، وليس هناك مبالغة في القول : إن كل المدارس تواجه هذه المشكلة التي تتلخص في أن كثيرا من التلاميذ ينهون الصف الثالث الابتدائي وهم غير قادرين على القراءة وعلى المدارس أن تضع الخطط اللازمة لمواجهة الحاجات الخاصة لهؤلاء التلاميذ.

والقراءة هدف رئيس من أهداف المنهج المدرسي ، وهي في الوقت ذاته وسيلة لا غنى عنها من وسائل تحقيق المنهج ذاته ، فضلا عن أنها الوسيلة الأكثر أهمية وضرورة للحصول على المعلومات والمعارف ، والتمكن من التحصيل العلمي ، ومن تعلم بقية المواد الدراسية بنجاح وإتقان.

وتدرس القراءة في المرحلة الابتدائية - وفي غيرها من المراحل الأخرى - من خلال كتاب خصص لها ، انطلاقا من أن الكتاب المدرسي يعد ركنا من أركان العملية التعليمية ، وأحد المدخلات في النظام التعليمي والوعاء الذي يحتضن معظم محتوى المادة العلمية التي تترجم أهداف المنهج.

والقراءة من أهم وسائل الاتصال بين الإنسان والعالم الذي يعيش فيه ،
بها تزداد معلومات ، وبها يكشف الحقائق التي كانت مجهولة لديه ، فهي
تمثل المفتاح لكل المعارف البشرية ، قديمها وحديثها في كل علم وفن ، وهي
همزة الوصل بين ماضي الإنسان وحاضره ومستقبله ، يتعرف من خلالها
على تاريخ الأمم السابقة ، فيكتسب المعرفة والخبرة التي عن طريقها ينمى
حاضره ويخطط مستقبله.

ولهذا كان من أدق الأوصاف للقرآن الكريم ما ورد من أنه " فيه خبر ما
قبلكم وحكم ما بينكم ونبأ ما بعدكم " ، وقد سمي القرآن قرآنا ليقراً ، وفي
هذه التسمية لفت الأنظار والعقول إلى أهمية القراءة وأهمية اختيار ما يقرأ ،
وقد رأينا رسول الله صلى الله عليه وسلم في شأن أسرى بدر يبيح لبعضهم
أن يفتدى نفسه إذا علم عشرة من أبناء المسلمين القراءة والكتابة.

ولا توجد أمه ذات حضارة عريقة ، أو مكانه مرموقة إلا وكانت القراءة
أهم دعائم نهضتها.

وعلى الرغم من تعدد وسائل الحصول على المعرفة من إذاعة وتلفاز
وسينما ومسرح ، فإن القراءة ستظل المصدر الدائم لنمو الإنسان وتحقيق
ذاته وإشباع حاجاته ورغباته.

ولقد كان المتنبى صادق الرؤية والإحساس عندما وصف الكتاب بأنه
خير جليس للإنسان في قوله :

أعز مكان في الدنى سرج سابع وخير جليس في الزمان كتاب
وجاء أمير الشعراء من بعده ، فعدد للكتاب محاسنه ومنافعه ، فقال عنه :

أنا من بدل بالكتب الصحابا لم أجد لي وافيًا إلا الكتابا
صاحب أن عبتة أولم تعب ليس بالواجد للصاحب عابا
كلما أخلقتـه جددني وكساني من حلى الفضل ثيابا
رب ليل لم تقصر فيه عن سمر طال على الصمت وطابا
إن يجدني يتحدث أو يجد مللا يطو الأحاديث اقتضابا
تجد الكتب على النقد كما تجد الإخوان صدقا وكذابا
فتخيرها كما تختارهم وادخر في الصحف والكتب اللبابا
صالح الإخوان يبغيك التقى ورشيد الكتب يبغيك الصوابا

والقراءة ليست أهم فنون اللغة فحسب ، بل هي أهم مادة تعليمية بالنسبة للتلميذ ، إذ بالمهارة فيها يستطيع أن يمهر في موادته الدراسية كلها ، وبالضعف فيها يمكن أن ينسحب ضعفه على جميع المواد الدراسية.

ولأهمية هذا الفن اللغوي ، فقد حظي باهتمام كبير من العلماء والتربويين على المستويين المحلي والعالمي ، وكان من مظاهر هذا الاهتمام إجراء العديد من الدراسات والبحوث التي اهتمت بما يأتي :

- دراسة هذا الفن دراسة علمية تحليلية تهدف إلى الكشف عن مكونات عملية القراءة وجوانبها المختلفة، والعمليات العقلية التي يقوم بها الإنسان عندما يقرأ.
- دراسة العوامل التي تؤدي إلى النجاح أو الفشل فيها.
- وضع برامج من شأنها زيادة كفاءة القارئ، أو مساعدته على التغلب على المشكلة التي قد تواجهه في أثناء القراءة.

- كما دارت بحوث كثيرة تستهدف تيسير القراءة وبخاصة للمبتدئين ، فأجريت بحوث حول اللغة التي تقدم للأطفال ، أى الكلمات تقدم ؟ وأي الجمل أيسر ؟ وأي التراكيب أفضل؟

وقد حظيت القراءة في هذا المجال بجهود كبيرة تستهدف تقديم قوائم تعتمد على المواد المقروءة والمكتوبة للصغار ، فظهرت قوائم فى كثير من البلاد العربية مثل القائمة الليبية ، والقائمة المغربية ، وقائمة وزارة التربية والتعليم فى مصر وقائمة المنظمة العربية.

وكما اهتم المربون باللغة التي تقدم للطفل ، اهتموا بالطريقة التي تقدم بها هذه اللغة.

ثانياً - أهمية تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية :

من أهم الأهداف التي تسعى المدرسة الابتدائية لتحقيقها إكساب التلاميذ مهارات القراءة والكتابة ، ومساعدتهم على اكتساب عاداتها الصحيحة ، واتجاهاتها السليمة ؛ لذا يحظى تعليمها بنصيب كبير من حيث المساحة الزمنية ، والدرجات المخصصة بكل صف من صفوف المرحلة الابتدائية .

وتركز المدرسة الابتدائية على تعليم القراءة والكتابة لأنهما أساسان لتحقيق النجاح فى المدرسة ، وفى الحياة ، ويرجع هذا التركيز أيضاً لأن المشكلة الأساسية التي تواجه التلميذ فى بداية تعلمه اللغة هى الشكل المكتوب للغة لا الشكل المنطوق ، ذلك أن المواد الدراسية فى جانبها الأكبر ليست إلا أفكاراً مكتوبة أو مقروءة تمثلها الرموز اللغوية المكتوبة . كذلك تقف مهارات القراءة والكتابة على قائمة مهارات الاتصال التي يجب أن يكتسبها الفرد على امتداد الزمان ، وتباعد المكان.

ثالثاً : مفهوم القراءة :

إن عملية تحديد مفهوم دقيق للقراءة أمر ضروري ، وذلك لأن الإجراءات الأخرى التي نتبعها في معالجة درس القراءة ، أو إكساب مهاراتها يتوقف على مفهومنا لعملية "القراءة" ، ولذلك رأينا أن نعرض التطورات التي طرأت على مفهوم القراءة ، لنختار من بينها المفهوم الذي نرتضيه ويجب العمل على تحقيقه.

○ كان مفهوم القراءة محصوراً في دائرة ضيقة حدودها الإدراك البصري للرموز المكتوبة وتعرفها والنطق بها ، والقارئ الجيد إذن هو الذي يستطيع نطق الكلمات المكتوبة نطقاً جيداً خالياً من الأخطاء ، وأدى هذا المفهوم إلى توجيه اهتمام الباحثين وعنايتهم بالبحوث الخاصة بحركات العين ، وخصائص إدراك الكلمات .

○ مع تطور الحياة . ونتيجة الأبحاث التربوية المتعددة التي أجريت في مجال القراءة ، تغير هذا المفهوم ، وأصبحت القراءة عملية عقلية أساسها الفهم ، وغايتها ترجمة هذه الرموز إلى مدلولاتها من الأفكار .

○ ثم تطور هذا المفهوم ، وأصبحت القراءة عملية تفاعل مع النص المقروء ، تقوم على معايشة النص ونقده ، وإبداء وجهه النظر فيه ، رضاً أو سخطاً ، إعجاباً أو رفضاً ، وكل ذلك متوقف على خبرات القارئ وظروفه الخاصة .

○ وأخيراً تطور هذا المفهوم ليضيف إلى كل ما سبق معنى جديداً ؛ لتصبح القراءة عملية توظيف المقروء واستعماله في حل المشكلة التي تواجه القارئ في مواقف الحياة المختلفة.

وعلى ضوء ما سبق ، فإن المفهوم الذي نرتضيه للقراءة هو أن يستطيع القارئ نطق الكلمات نطقاً سليماً وترجمة الرموز المكتوبة إلى أفكار ومعان

يتأثر بها ، ويستجيب لها ، بأن يرضى أو يسخط ، أو يتعجب بها ، وأن تتحول هذه الرموز إلى قيم ومعان يواجه بها الحياة الواسعة ، وتمكنه من التفاعل معها تفاعلا وظيفيا منتجا.

ويلاحظ على هذا التعريف أنه يجمع بين غايات المفاهيم السابقة في القراءة بمعنى أنه يحقق ما يلي :

النطق الجيد للكلمات ، وهذا يتطلب من القارئ أن يكون على وعى بمخارج الحروف وأن يكون جهاز النطق لديه خاليا من العيوب الخلقية التي قد تحول بينه وبين النطق الجيد للكلمات والجمل بالنسبة للتلاميذ ذوي العيوب الخلقية ، و يجب على المدرس الفطن ألا يحرمهم من لذة القراءة بأن يأخذ بأيديهم في أسلوب يبعدهم عن الحرج حتى يستطيعوا الاستمتاع بالقراءة ، وتظهر أهمية هذه الغاية عند قراءة القرآن الكريم والنصوص الأدبية شعرا كانت أو نثرا .

وهذا بدوره يتطلب من المدرس ، وبخاصة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية أن يكون على وعى بأهمية هذه الغاية ويحاول إكساب مهارتها للتلميذ بأن يكون مثلا يُحتذى في أدائه ، وأن يطمئن إلى تلاميذه ليستطيعوا تعرف الحروف ، وتجريدها ، وتركيبها، وأن يكونوا على وعى — كذلك — بالظواهر القرائية، من حركات ومدود وتكوين ، بدء الكلام بالحركة والانتهاؤ بالساكن ، والشدة ، والسكون ، والشمسية وال القمرية وغير ذلك من الظواهر القرائية ، تمهيدا للالتزام بالقواعد الصحيحة في النطق بها.

ترجمة الرموز المكتوبة فيها إلى أفكار ومعان ، والمعروف أن الرمز الكتابي لا يحمل معنى في ذاته ، وإنما يحمل هذا المعنى بعد أن تترابط

الرموز فيما بينها ، ويقوم العقل بترجمتها إلى معان وأفكار في حدود معرفة القارئ وخبرته ، وهذا الأمر يتطلب منا أن ندرب تلاميذنا على إعادة صياغة ما تضمنه النص المقروء من معان وأفكار بأسلوبهم الخاص الذي يعكس رؤيتهم وخبرتهم في استيعاب ما في النص من أفكار ومعان ، بل إنها عملية أكبر من ذلك ، فالقارئ الجيد هو الذي يستطيع أن يميز بين جيد ورتدى ، وبين النافع والضار ، وهذه مهارة ضرورية جدا وبخاصة في هذا العصر الذي نعيش فيه ، والذي كثرت فيه البدع والخرافات ، والكتابات المسمومة التي يراد بها الاستعمار الفكري والثقافي لعقول أبنائنا وشبابنا.

وهذه المهارة لا يكتسبها التلميذ إلا بالمران والدراسة ، وأن يكون هذا هو من أهم أهداف تدريسنا للقراءة ، وخصوصا أن من آثار إكساب هذه المهارة الإيجابية إنها تولد لدى القارئ الرغبة في الكتابة والتعبير الدقيق عما يحتسب في نفسه من أفكار ومعان تتولد من الموضوع الذي يقرؤه ويود أن يعالجه بشيء من الموضوعية.

التعامل مع المجتمع والعصر الذي يعيش فيه ؛ بحيث تكون القراءة في النهاية ذات نفع له ولمجتمعه ، في حل المشكلات والتغلب على الصعاب ورسم الطريق الصحيح للمستقبل ، وهذه الغاية هي أم الغايات.

ومن البدهي أن القارئ لن يستطيع أن يحصل ذلك مرة واحدة أو في مرحلة سنوية أو تعليمية واحدة ، وإنما يتدرج في تحقيقها تبعا لأسلوب تعليمه واستعداده الخاص ، ولهذا نجد الفروق واضحة جدا بين قارئ وقارئ ، فالنسبة لكل غاية تختلف باختلاف المرحلة التعليمية والصف الدراسي الذي يوجد به التلميذ.

والذى يحصل هذه الغايات جميعها هو الذى نريده ، ولذلك يجب أن يكون المدرس نفسه قادرا على تحصيل هذه الغاية حتى يستطيع أن يضع الإجراءات التربوية الكفيلة بتحقيقها لدى تلاميذه.

وبأسلوب آخر يمكن القول : إن الباحثين قد تناولوا تعريف القراءة تحت عناوين مختلفة : القراءة كتنمية للمهارة ، والقراءة كعملية بصرية ، والقراءة كعملية إدراكية ، والقراءة كعملية تفكير ، والقراءة كعملية عقلية ، والقراءة وارتباطها بالخلفية الثقافية.

من هنا اتسع مفهوم القراءة ، وتعددت وجهات النظر حول تحديد تعريف لعملية القراءة ، ويذكر دوفى Dofy أن تعاريف القراءة يمكن أن تتدرج تحت أربعة أنواع هي :

- الأول : ينظر إلى القراءة على أنها اهتمام .
- الثانى : يعرّف القراءة باعتبارها عملية لغوية .
- الثالث : يفسر القراءة من زاوية ثقافية .
- الرابع : يرى أن القراءة نظام متعلم

وباستقراء ما تهدف إليه هذه الأنواع الأربعة لتعريف القراءة ، يؤكد التعريف على محاولة الخروج من دائرة الجدل حول كيفية تعليم القراءة ، حيث يؤدي اختلاف التعريف إلى اختلاف وجهات النظر فيما يتصل بما يجب أن يكون عليه تعليم القراءة.

تأكيداً لما تقدم : فالنظر للقراءة على أنها اهتمام يجعل البرنامج القرائى هدافاً إلى تزويد المتعلمين بمادة مقروءة شائقة تتفق مع ميولهم ، وهذا التوجيه يقترب من رؤية ماكلينز MacInns حيث يرى أن " القراءة عملية

اتصال ، تشكل بؤرة الجهود المدرسية في تنظيم المنهج ، وتخطيطه، لتنمية عادات القراءة الترويحية "

وتعريف القراءة على أنها عملية لغوية يجعل الخبرة اللغوية ، وتتميتها، وزيادة المحصول اللغوي مناط الاهتمام في برنامج القراءة ، وهذا يتفق مع التفسير الذي يرى أن القراءة " عملية استخلاص المعنى من النص ، متضمنة العناصر المهمة للمعنى ، والفكرة "

وتعريفها من زاوية ثقافية يجعل الربط بين تعليم القراءة ، وخلفية المتعلم الثقافية بؤرة اهتمام برنامج القراءة ، فالرموز المطبوعة مثيرات تستدعي معاني تكونت خلال خبرات سابقة ، لبناء الأفكار والمعاني الجديدة ، من خلال دمج المفاهيم القديمة للقارئ ، مع ما يتضمنه النص المقروء من مفاهيم جديدة ، فالكاتب لا يقذف بالمعنى في ذهن القارئ وإنما يستثيره بهذه الرموز كي يستحضر المعنى في ضوء خبراته السابقة "

أما تعريف القراءة على أنها نظام متعلم فسوف يجعل التأكيد على تنظيم المهارات، وتتميتها محور برنامج القراءة ، ووفقاً لهذا التعريف سيتم التأكيد على التعرف، والفهم باعتبار أن للقراءة بعدين : تعرف الرموز المكتوبة ، واشتقاق المعاني ، ولكل من التعرف ، والفهم مهاراته.

وتبرز الاتجاهات السابقة في تعريف القراءة الجوانب الآتية :

- القراءة عملية فك للرموز الخطية ، وربطها بقيمها الدلالية.
- القراءة عمليتان منفصلتان : الشكل الميكانيكي ، العملية العقلية.

- مفهوم القراءة لا يتوقف عند التعرف والفهم ، وينبغي أن يربط القارئ ما يقرؤه بخبراته السابقة ، وأن يفسر المقروء ويقومه ، ويقارن الأفكار الجديدة بما تعلمه من قبل.
- القارئ يفهم في ضوء : خبرته الذاتية ، وثروته اللغوية ، ومعرفته بأساليب وتراكيب اللغة، وثقافته.
- العلاقة بين القارئ والكاتب علاقة دائرية تسفر - غالباً - عن توليد معنى جديد.
- القراءة نشاط فردي ، فالقارئ هو الوحيد الذي يعرف مدى تمثله لما يقرأ.
- القراءة عملية اتصال بين قارئ وكاتب ، وهي أكثر أشكاله تعقيداً.

رابعا - طبيعة عملية القراءة

تعد القراءة في أدبيات تدريس اللغات من المهارات غير الإنتاجية مقارنة بمهارتي التحدث والكتابة ، بيد أن مهارة القراءة بدأت تحتل موقعاً مختلفاً عن ذلك في التوجهات الحديثة ، أي أنها بدأت تعد من المهارات التي تتضمن نواحي إنتاجية كإعمال الفكر في المقروء تفسيراً للإشارات والرموز المكتوبة.

وتتطلب القراءة قدرات عقلية ، وحسية ، وتدريباً متواصلًا لأن أساسها الرموز الدالة على الأصوات ، وفهم الرموز يستوجب مستوى من الإدراك ، والنضج وتزداد صعوبة إدراك الرمز ، وقيمه الصوتية لأن العلاقة بينهما ليست علاقة ترابط منطقي ، ومع ذلك فالمتعلم مطالب بتمثل هذه العلاقة ، واعتمادها كأساس في التعرف والنطق.

وعلى القارئ أن يستوعب أشكال الحروف ، وأن يدرك الصفات المميزة لكل شكل ، والأوضاع التى يكون عليها ، والنسق المتبع فى ترتيب العناصر الصوتية.

ويحدد يونس خصائص عملية القراءة فى أنها :

- عملية حسية : سمعية بصرية.
- عملية إدراكية : تشمل الرؤية ، والتعرف ، والوعي بالمعنى.
- استجابة : تضم مجموعة استجابات المثير خطى (عضوية ، نقدية تقويمية ، انفعالية).
- استجابة متعلمة : ينبغي أن تُعلم فى نظام من الدوافع ، والتدعيمات ، أى أن لها قوانين التعلم نفسها فى أى مجال آخر.
- مطلب نمو : يؤدى التأخر فى مواجهة هذه المطالب إلى التأثير سلباً على نمو المتعلم.
- وسيلة تعلم : فهى القاسم المشترك لمعظم ما يتعلمه التلميذ.

وتقوم عملية القراءة على أساس تفسير الرموز المكتوبة ، وبذا فهى عملية ربط بين اللغة والحقائق ، فالقارئ يتأمل الرموز ، ويربطها بالمعاني ، ثم يفسر المعاني وفقاً لخبرته.

وتتضمن القراءة - على هذا - أكثر من رؤية أشكال معقدة، فلا يعد تمييز الحروف، والنطق بالكلمات قراءة ، فتلك عملية آلية لا تأخذ من القراءة إلا شكلها ، فالقراءة تنطوي على كثير من المهارات اللازمة للربط ، والإدراك ، والموازنة ، والفهم، والتقويم، والابتكار.

ومن جهة أخرى فإن طبيعة القراءة كعملية سيكولوجية فى غاية التعقيد،
فهى تضم أربعة أنواع من التعلم القرائى :

- أولها : التعلم الإدراكى (التمييز الإدراكى) Perceptual arning
- ثانيها : التعلم الاقترانى (المثير - استجابة) Associative Learning
- ثالثها : التعلم المعرفى Cognitive Learning
- رابعها : التعلم الوجدانى Affective Learning

فالقراءة - بناء على ما سبق - ينظر إليها المتخصصون من منظورين :
○ الأول : يتعامل مع العمليات العقلية التى تبدأ بالانتباه ، فالإدراك ،
فالتعرف ، فالنطق، فالفهم .

○ الثانى : يحدد المهارات التى تضمها عملية القراءة .
○ ويركز المنظور الأول على ما يحدث من عمليات عقلية فى أثناء القراءة،
ويبين الثانى أنسب تتابع لتقديم للوحدات المقروءة (حرف- كلمة- جملة)
ولذا لا يمكن أن نضع فواصل بين المنظورين.

وتسير عملية القراءة فى اتجاهين متبادلين : من القارئ إلى النص ،
ومن النص إلى القارئ ، فبقدر ما يقدم النص إلى القارئ ، يضىف القارئ
على النص أبعاداً جديدة قد لا يكون لها وجود.

وتقتضى عملية القراءة الربط بين الوحدات الفكرية بهدف الكشف عن
العلاقات التى تكتسب معانيها من خلال التفاعل بينها ، ويبدأ نشاط القارئ
لحظة خلق الروابط والعلاقات بين الوحدات.

ويعاد بناء النص بصورة فكرية من خلال التواصل الفكرى ،
والوجدانى، والثقافى بين القارئ والكاتب ، ويمكن تفسير ذلك على النحو
التالى :

- يكمن المعنى في السياق العقلي للقارئ ، والسياق اللغوي للكاتب .
- يتطلب تحصيل فكر الكاتب صهر معرفة القارئ بمعرفة الكاتب.

وتشتمل القراءة على جوانب ثلاثة : إدراكي ، ومعرفي ، ووجداني ،
يتمثل الجانب الإدراكي في القدرة على تنظيم المثبرات (حروف - كلمات -
جمل) وهي تعتمد على الخلفية الثقافية ، والخبرة ، ويشمل الجانب المعرفي
مجالات التفكير المختلفة ، ويندرج تحته كل مهارات الفهم ، ويعكس الجانب
الوجداني مشاعر ، وعواطف القارئ حيث تؤثر - بدرجة كبيرة - على
قبوله ، أو رفضه لما يقرأ .

خامسا - مداخل تعليم القراءة :

صنّف الباحثون مداخل تعليم القراءة في أطر ثلاثة :

- الأول مدخل التركيز على الرمز .
- الثاني مدخل التركيز على المعنى .
- الثالث المدخل البنيوي الوظيفي .

ويستند كل مدخل من هذه المداخل على نظريات تعليم القراءة ، ويندرج
تحت كل مدخل عدد من طرق تعليم القراءة ، وتصلح هذه المداخل لتعليم
القراءة للمبتدئين . وسوف نعرض لمداخل تعليم القراءة لغير المبتدئين ، لأن
التسوية بين القارئ ، والقارئ المبتدئ ليست صحيحة ، فعمليات القراءة
الماهرة تختلف عن عمليات القراءة لدى القارئ المبتدئ وهذه المداخل هي :

١ - مدخل الكتاب المدرسي :

يمثل مدخل الكتاب المدرسي أكثر المداخل شيوعاً في تعليم القراءة ،
وتختلف الكتب باختلاف وجهات نظر مؤلفيها ، فبعضها يتم تنظيمه تنظيمياً

محكماً في عدد الكلمات الجديدة التي يقدمها ، وبعضها يركز على عنصر التشويق والاهتمام في القصص المقدمة، والثالث يعكس وجهة النظر القائلة بأهمية التركيز على الكلمات التي تدل على الخبرات المنزلية ، بينما تضم كتب أخرى قصصاً تعكس خلفيات ثقافية خاصة.

ويعد هذا المدخل هو السائد في مدارسنا إذ يرى خاطر أن موضوعات القراءة مجرد مادة دراسية مصدرها الكتاب المدرسي ، يلقنها المعلم لتلاميذه.

ويقتصر إعداد دروس القراءة في المرحلة الابتدائية على كتاب التلميذ والتدريب على المهارات في هذه الكتب أمر خاضع للصدفة ، والاعتماد عليها يجعل عملية تعليم القراءة عبارة عن خطوات جامدة .

ويمكن أن يكون هذا المدخل جيداً إذا راعى المؤلفون التدريب على المهارات ، وتقديم المفردات وفق خطة علمية إلا أنها تركز بشكل أو بآخر على مهارتي التعرف والفهم في ضوء مناسبتها لمحتوى الكتب.

٢ - المدخل اللغوي :

يهتم هذا المدخل بتدريس الأسس البنائية في الكلمة ، باعتبار أن الاهتمام بالوحدات الأكبر من الناحية اللغوية يساعد على تحسين الفهم في القراءة.

وينظر اللغويون للقراءة على أنها تعرف الرموز المكتوبة ، وتفسيرها ، تلك الرموز التي تمثل أصواتاً منطوقة ، " ويدرس التلاميذ الفهم على أنه أنماط لغوية ، وذلك في ضوء عاملي الكلمات ، والتركيب النحوي ، ويتدرب التلاميذ على تغيير الجمل بالإضافة ، أو الحذف ، أو الاستبدال .

وتكمن الخطورة في اتباع هذا المدخل في تعليم القراءة في عدم توفر عنصرى الاهتمام ، والمعنى فى المادة المقروءة ، لأنه عندما لا تتطابق اللغة المقروءة مع لغة التلاميذ الشفوية فإنهم يفقدون الاهتمام بالقراءة .

٣- التدريس المبرمج :

يقوم التدريس المبرمج على تجزيء المادة ، أو مهاراتها إلى وحدات صغيرة ، ويتم تنظيم المعلومات فى تسلسل منطقي ، وأفضل استخدام لهذه الطريقة فى مجالات : التعرف ، والتفسير ، ومهارات الدرس ، وتعلم الحقائق ، وتعلم العمليات التى يجب أن تكون تلقائية.

ويعد التدريس المبرمج أكثر مداخل تعليم القراءة إحكاماً ، ويقوم على مبادئ هى: التعلم خطوة ، والمعرفة المباشرة للنتائج ، والمراجعة المستمرة، والتعلم بالعمل ، ثم التقدم الفردى .

ويمكن برمجة مهارات القراءة فى ضوء مستويات التلاميذ ، بدءاً من تعرف الحروف، والتمييز بينها ، وبين الأصوات والمقاطع ، وانتهاء باستخلاص المغزى والنقد، مروراً بتنظيم عناصر المادة ، وتعرف الأفكار ، والتدريب على إكمال الجمل ، والتضاد فى المفردات.

من خلال هذا المدخل يمكن معالجة مهارات فهم الكلمة من خلال السياق، ووضع عناوين لل فقرات ، ويتيح هذا المدخل للتلميذ المقارنة بين إجابته والإجابات الصحيحة ، فيصحح الخطأ، ويمنحه الصواب حفزاً وتقدماً.

كما أن هذا المدخل مفيد لبطينى التعلم ، ولمن يأخذون دروساً علاجية ، حيث تتضبط سرعة السير فى المادة المقروءة بنفسها.

٤ - مدخل تنظيم المهارات :

تحلل القراءة فى ضوء مهاراتها ، وتنظم هذه المهارات فى بنائها التراكمي ، وتقسّم المهارات إلى خطوات صغيرة جداً ، بحيث تكون كل مهارة لازمة بشكل مباشر للمهارة التى تليها.

وفكرة هذا المدخل تقوم على أن القدرة على القراءة عبارة عن مجموع أجزائها المكونة لها ، وأن تعليمها ينبغي أن يركز على تدريس كل جزء من هذه الأجزاء فى تتابع ، فالنمو فى القراءة يتم بصورة تطويرية ، وكل تعلم جديد يضيف إلى ما سبق تعلمه ، أو يوسعه ، ويتضمن هذا النمو السيطرة التدريجية على المهارات .

وبالرغم من مميزات هذا المدخل فإن بعض المخاطر تحفه منها : أنه لو لم تبين سلسلة المهارات بشكل جيد فلن يتحقق التقدم فى القراءة ، وعدم التطبيق على المهارات المكتسبة فى سياقها سيجعل التعليم بلا جدوى ، وهذا ما أكده صمويلز وشارتر Samules & Schachter من أن تعلم المهارة عملية معقدة تتطلب تكامل المهارات الفرعية ، لأنه من خلال فحص المهارات التبادلية للقراء المهرة وغير المهرة تبين أن العلاقات التبادلية بين المهارات عند القراء المهرة على درجة عالية من الدلالة.

بناء على ما تقدم يمكن القول إن من مصادر ضعف القراء عدم إجادة المهارات الفرعية.

سادسا : مراحل تطور النمو في القراءة :

النمو في القراءة نمو مستمر ، ونمائي ، يحدث في مراحل ، تتطلب كل مرحلة اكتساب مهارات تلزم للنجاح في المرحلة ذاتها، وتؤهل للانتقال إلى المرحلة التالية ، فالقراءة عملية تطويرية تمثل كل مرحلة مطلباً أساسياً للمرحلة التي تليها.

المرحلة الأولى : مرحلة ما قبل القراءة :

تبدأ في السنوات الأولى من عمر الطفل ، وهي فترة الإعداد لعمل معقد، ونشاط رسمي ، وتمثل الأنشطة اللغوية جزءاً طبيعياً من النمو في حياة الطفل ، فهو يسمع ، ويعطى ردود أفعال ، ثم يتعلم بعض الكلمات ، ويقلد نشاط الكبار الذي يلاحظه ، ومن مدركاته ومفاهيمه يمكنه أن يفعل برؤية الكلمات المسموعة عندما يقرأها له الكبار.

وتستلزم هذه المرحلة عوامل عقلية ، وخبرات ، وثروة لغوية ، وتتعدد العوامل التي تدل على الاستعداد للقراءة مثل : الخبرة الواسعة ، وسلامة النطق ، والتمكن من صياغة جمل بسيطة ، والدقة في التمييز السمعي والبصري.

والطفل يكون مستعداً للقراءة إذا توافرت له الظروف المواتية ، وإذا كان طبيعياً في نموه العقلي ، وحالته الجسمية ، وتكيفه الانفعالي.

وتركز هذه المرحلة على المهارات التي تسبق القراءة ، أي المهارات اللازمة لعملية القراءة ، وتشمل اكتساب لغة شفوية ، وقدرات التمييز السمعي والبصري ، وتكوين المفاهيم، وتعطى هذه المؤشرات دلائل على أن الطفل مستعد للقراءة **Readiness For Reading** ثم يبدأ المعلمون في تنمية الاستعداد القرائي **Reading Readiness**.

المرحلة الثانية : البدء في تعليم القراءة :

يكون تعليم القراءة في هذه المرحلة بصورة رسمية ، فيبدأ الطفل تعلمها بطريقة مقصودة ، ويتوقف بدء المرحلة على نضج الأطفال ، واستعدادهم للقراءة ، وتتضمن إكساب مهارات : تعرف الكلمات ، والمعاني المرتبطة بها ، والتلفظ بجمل قصيرة.

ومن المهم أن تتبع القراءات الأولى للطفل من الأنشطة التي يقوم بها وتركز هذه المرحلة على كيفية تعليم الطفل كيف يقرأ ؟ بتمكينه من المهارات التأسيسية ، ويبدأ فيها الطفل الاتصال بالكلمة المكتوبة.

المرحلة الثالثة : الاستقلال في القراءة :

يبدأ الطفل فيها في تعرف الكلمة ، ويستطيع أن يميز أوجه التشابه والاختلاف بين الكلمات ، وفي أجزاء الكلمة.

ويقدم المعلم أساليب التحليل الصوتي ، والتركيبى للطفل ، وتتكون العادات الأساسية للقراءة في هذه المرحلة. كالتعرف عن طريق قرائن مختلفة ، وفهم النصوص البسيطة ، وتكوين الميل إلى القراءة ، والبحث عن المعنى أثناء القراءة.

ويطلق يونس على هذه المرحلة : مرحلة تنمية المهارات الأساسية في القراءة.

وتمتد هذه المرحلة حتى الصف الثالث الابتدائي ، يستقل فيها التلميذ في استخدام أساليب التعرف على الكلمة ، ويصل إلى درجة من المهارة في قراءة مواد سهلة جهراً وصمتاً.

المرحلة الرابعة : التوسع فى القراءة :

يواجه التلميذ فيها المادة المقروة فى كتب القراءة ، وفى غيرها ، ويحتاج فيها إلى مساعدة المعلم لاجتياز المسافة بين التغلب على الأفكار الأكثر صعوبة ، وفهمها.

واختلف المتخصصون فى تسمية هذه المرحلة - التى تمتد حتى نهاية المرحلة الابتدائية. يسميها خاطر مرحلة التقدم السريع فى اكتساب العادات الأساسية فى القراءة ، ويسميها يونس مرحلة القراءة الواسعة.

ويقرأ التلميذ فى هذه المرحلة ليتعلم ، فنمو المهارات فيها هو امتداد للبرنامج القرائى فى الصفوف السابقة ، مع التركيز - بالإضافة إلى المهارات الأساسية - على المهارات الخاصة.

استخلاصات

- القراءة عملية تطويرية ، فالطفل يقرأ فى سلسلة من المراحل المترابطة ، تعد كل مرحلة متطلباً أساسياً للمرحلة التى تليها.
- لا توجد خطوط فاصلة بين هذه المراحل ، فالتداخل بينها واضح، لكن امتلاك مهارات مرحلة ما أساس البدء فى المرحلة التالية.
- يضع نمو مهارات مرحلة ما الأساس لمزيد من نمو المهارات فى المراحل التالية.
- لا يكتسب التلاميذ المهارات منعزلة ، وإنما من برنامج جيد فى تكامله وتسلسله.
- ترتبط مراحل تطور النمو فى القراءة بأهداف تعليم القراءة حيث توجد طريقتان لتنظيم الأهداف فى مستويات مختلفة ، الأولى : تقتضى تحديد

مستوى قرائى لكل صف ، والثانية : تقتضى تحديد مراحل تطويرية للنمو القرائى ، يحدد فى كل منها المهارات القرائية المتوقع إنجازها.

وفى تحليل لهاتين الطريقتين نجد أن الأولى من الصعب إقرارها نظراً لوجود فروق فردية واسعة بين التلاميذ ، وأن النمو والتقدم فى القراءة لا يتم إلا إذا تم إنجاز المراحل المتتابعة لتعليم القراءة ، والثانية تحاول التغلب على هذه الصعوبة بتحديد مستويات ترتبط بمراحل تطور النمو فى القراءة.

سابعا : القراءة فى الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية

إن المرحلة الأولى من مراحل تعلم التلميذ للقراءة تعتبر من أهم المراحل التعليمية ، إذ عليها يتوقف نجاح التلميذ فى اكتساب المهارة أو الفشل فيها ، ذلك الفشل الذى يترتب عليه فشله فى حياته التعليمية كلها . ولذلك كان من الضرورى أن نعرض للقراءة فى الصف الأول الابتدائى باعتباره الخطوة الأولى للتلميذ نحو القراءة ، مبيينين دور مدرس هذا الصف فى التدريب عليها.

ومن المعروف أن الطفل يأتينا مزودا بكثير من الخبرات والكلمات التى اكتسبها من بيئته التى يعيش فيها ومن هذه الخبرات والكلمات نجد الفصحى يمتزج فيها بالعامى ، ومهمتنا أن نستغل هذا القاموس اللغوى الصغير فنفيد من فصيحة ونبتعد عن عاميه ، ونجعل ذلك بداية الانطلاق فى تعليمه فلا نفاجئه بما يجهل من أساليب اللغة وطرائف التعبير.

ومن الميول الأساسية فى تكوين الطفل ، حب الحركة والرغبة فى اللعب والفرحة بالجديد والرغبة فى معرفة المجهول والميل إلى تقليد الكبار والإعجاب بهم عندما يرتبط بهم عاطفيا ، وكل ذلك يعيننا فى الأخذ بيده فى

العملية التعليمية عندما نحسن استغلاله فالحركة تفيدنا فى جعل الوسائل التعليمية ناجحة والفرحة بالجديد ومعرفة المجهول تفيدنا فى حسن استقبال الدرس ، وتقليد الكبار ميل مهم فى الوصول إلى الهدف إذا استطاع المعلم أن يجعل من نفسه قدوة صالحة للتعبير والكتابة وكل جهات التربية.

إن أهم ما تؤكد عليه التربية الحديثة هو الاتجاه إلى غرس مهارات التعلم الذاتى. والتعلم المستمر لدى التلاميذ منذ نعومة أظافرهم ، والقراءة هى الوسيلة الفعالة لتحقيق هذا ، وعلى المعلم أن ينجح فى ميدانين :

- أ- عليه أن ينجح فى إكساب تلميذه مهارة القراءة.
- ب- عليه أن ينجح فى تحبيب القراءة إلى تلميذه وجعله يتجه إليها رغبة فيها وحباً لها.

ونجاحه فى إكساب تلميذه مهارة القراءة من الوسائل المشوقة التى يقدم بها درسه ، ويعالج بها المشكلات القرائية.

ونجاحه فى تحبيب القراءة لتلميذه ثمرة للوسائل المشوقة التى تجذب التلميذ إلى القراءة وتشعره بفائدتها له.

والقراءة مهارة ثالثة فى ترتيب المهارات التى يكتسبها التلميذ فى حياته التعليمية الأولى. وهذه المهارات هى :

- أ- مهارة الاستماع والفهم.
- ب- مهارة النطق والتعبير.
- ج- مهارة القراءة.
- د- مهارة الكتابة.

وهذه المهارات هى ترتيب طبيعى لما يجرى فى حياة الطفل . بل فى حياة الناس .

فالإنسان فى تطلعه إلى ما حوله يبدأ بفهم ما يدور حوله وما يحس به . ثم يتدرج فى ذلك إلى محاولة التعبير عما يسمع ويحس ، ثم ينتقل إلى محاولة تفسير ما يسمع ويرى من الرموز المكتوبة أمامه حتى ينجح فى قراءتها ، ثم يحاول أن ينقل إلى الورقة ما سمعه أو عبر عنه أو قرأه فى رموز مكتوبة .

وهذا التدرج الطبيعى يجعل المعلم لا يقدم على تدريب تلميذه على القراءة حتى يطمئن إلى ظهور مهارتى الفهم و التعبير عند تلميذه ، وإنها لصدمة كبرى لنفس الطفل عندما تفاجئه بقراءة رموز لا عهد له بها . ولا قدرة له على حل طلاسمها . ولذلك اهتم المربون بمرحلة التهيئة التى تسبق القراءة والكتابة والتى يراد من ورائها أن تحقق أمرين :

أ- تهيئة التلميذ لحياته التعليمية الجديدة التى قد يشعر فيها أول الأمر بالوحشة والغربة بعد أن عاش حياته السابقة بين حنان الأم وعطف الأب ورعاية البيت ، ومهمة المدرس فى هذا المجال أن يزيل هذه الجفوة . ويدفع تلك الوحشة ، ويقرب جو المدرسة من جو المنزل . ويجعل المدرسة قادرة على أن تعوض التلميذ عن كثير مما فقدته بترك البيت بما يتيح لتلميذه من ألعاب وانطلاق حر فى ملاعب المدرسة وأفنيته . ومن تقديم أغان محببة له وأناشيد مرحة ، إلى غير ذلك ...

ب- أن تهيئة التلميذ لأن يمهر فيما يسمعه وفيما ينطق به ، وذلك بتدريب الأطفال على النطق السليم للكلمات والعبارات السهلة التى يعبر بها عما يرى أو يسمع ، كما يدرّب التلاميذ على معرفة الأصوات المختلفة

ومحاكاتها والتميز بينها . فيعرفون أن هذا الصوت صوت طائرة . وهذا صوت سيارة . وهذا صوت عصافير وهذا صهيل حصان ، وهذا صياح ديك. والمسجلات هنا تستطيع أن تقدم الكثير من تلك الأصوات ، ثم يقوم التلاميذ بالمحاكاة والتقليد في جو من المرح واللعب ...

وهذه المرحلة ينبغي أن يتأنى المدرس فيها بكل ما يستطيع فلا يتعجل الذهاب إلى مرحلة القراءة قبل أن يتأكد من أن تلاميذه :

○ قد ألفوا الجو المدرسي.

○ قد ألفوا القدرة على الاستماع والفهم.

○ قد ألفوا التعبير عما يشاهدون أو يسمعون.

وعليه أن يستعين في تحقيق ذلك بما يلي :

أ- معجم الطفل من المفردات والتراكيب التي جاء بها من البيت فلاشك أن الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة قد استطاع أن يكون لنفسه معجما لغويا يقضى به حاجاته المحدودة . وهذا المعجم الصغير قد تختلط فيه العامية بالعربية الفصيحة ومهمة المدرس أن يحاول استغلال هذا المعجم بتوظيفه في العملية التعليمية ، وبتصحيح مخارج حروفه وسلامة أصواته ، وبتقنيته من العامية التي تمتاز به ، وتنمية هذا المعجم بإضافة الجديد إليه من خلال الحوارات والتدريبات.

ب- الأنشودة التي سيجد الأطفال لذة في سماعها وفي تردادها وفي الغناء بها والأنشودة إذا أحسن اختيارها تستطيع أن تملأ جو الطفل مرحا وحيوية ونشاطا ...

ج- القرآن الكريم : وللسور القرآنية القصيرة جمال في آدائها وتناسق في

فواصلها. وحلاوة في حسن وقعها في السمع ، وذلك كله له أكبر الأثر في نفسية الطفل وفي الاستجابة له ، ولكن بشرط أن يراعى جو الطفولة في طريقة تقديمه وفي طريقة أدائه ؛ إذ ليس من المناسب أن نأخذ الطفل من أول الأمر بالقواعد الدقيقة للترتيل القرآني ، وإنما علينا أن نقدم السورة القرآنية بحيث تكون طيبة على لسان الطفل ، سهلة الوقع في أذنه.

وللسورة القرآنية بأدائها المرتل ترتيلا يناسب الطفل قدرة رائعة في جذب انتباه الأطفال ، وفي شغل وقتهم ، وفي إتاحة جو جميل من السرور والرضا ، ولاسيما عندما يرجع الطفل إلى بيته فيسمع أخوته ووالديه ما حفظ فيجد الإعجاب به ، والغبطة بما جاء به.

د - استغلال الصور التي في أول الكتاب :

فأنت ترى في أول كتاب الهجاء صوراً مختلفة تمثل بعض قصص ، والمعلم يستطيع بمناقشة هذه الصور أن يتيح لتلاميذه أن ينظروا إلى هذه الصور وأن يدققوا النظر فيها مستغلاً حب الطفل للصورة ، ورغبته في أن يتعرف عليها ، وأن يعبر عنها ، ومن خلال ذلك يستطيع المعلم أن ينمي قدرة التلاميذ على :

١- دقة الملاحظة بتدريبهم على النظر إلى أجزاء الصورة المختلفة.

٢- التعبير في حرية عن مشاهداتهم..

٣- الربط بين أجزاء الصور للخروج بقصة كاملة.

٤- زيادة معجمهم اللغوي بإضافة كلمات جديدة تؤخذ من استغلال ما يشاهدونه في الصورة ، إذ عندما يرون "الغراب" يمكن أن يتعرفوا على أسماء طيور أخرى ، وعندما يرون "قطعة الجبن" يمكن أن

يذكروا أسماء أطعمة أخرى ، وعندما يرون الشجرة يمكن أن يذكروا أسماء أشجار أخرى. وعندما يرون الثعلب يمكن أن يذكروا أسماء حيوانات أخرى وهكذا.

٥- بتأكيد ثقة الطفل بنفسه ودفع جو الرهبة والخوف من حياته الجديدة .
وذلك يجعل كل تلميذ يعبر بقدر ما يستطيع عن مشاهد القصة المصورة ...

وتستطيع الصورة غير القصصية أن تسهم في نمو مهارة التعبير عند الطفل. وذلك إذا استطاع المدرس أن يكثر من عرض صور مختلفة. بعضها يمثل حيوانا . وبعضها يمثل انسانا. وبعضها يمثل نباتا. وبعضها يمثل فاكهة وبعضها يمثل مسجدا ... وهكذا ، ويتبارى التلاميذ في التعرف عليها والنطق بأسماء ماتحتويه. والمدرس يتابع ذلك ويشجع تلاميذه عليه ، ويثنى عليهم بما يدفع الوحشة من نفوسهم.

مراحل تعليم القراءة :

القراءة تشغل بال المدرسة منذ أن يأتي إليها التلميذ ، كما تشغل بال المدرس الذي يحاول أن يعصر ذهنه لبحث عن طريقة تهدي التلميذ إلى حل الرموز المكتوبة والتي يعتبرها أعقد مرحلة من مراحل العملية التعليمية ...

وقد انتهى المربون إلى أن البدء في العملية التعليمية يكون للمشاهدة ، وإنما في نهاية مرحلة المشاهدة نحتال لنقدم للتلميذ صوراً للكلمات المكتوبة بخط واضح نقرؤه أمامه ثم يرددها التلميذ وراءنا ، ونحاول أن نشير إلى صوت كل حرف ، نقرؤه ليركز التلميذ بصره عليه ويربط بين ما يسمع وما يرى ، حتى يألف تلك الرابطة التي تقيم العلاقة بين الحرف أو الكلمة المسموعة ، وبين الحرف أو الكلمة المكتوبة ، ويتسع صدرنا في ذلك ،

ونتأنى حتى يتمرن التلميذ على تركيز انتباهه لهذه الرموز المكتوبة أمامه ،
ولا تزال كذلك حتى نجد التلميذ قد تدرب على إدراك العلاقة بين الرمز
المكتوب والصوت المسموع ...

وعلى أية حال فقد انتهى المربون إلى أن مراحل تعليم القراءة أربع هى :

١- مرحلة التهيئة.

٢- مرحلة التعريف بالكلمات والجمل.

٣- مرحلة التحليل.

٤- مرحلة التركيب.

أما مرحلة التهيئة : فلا بد منها سواء فى أول عهد الطفل بالمدرسة أو
عند كل درس يقدم إليه ، وهذه المرحلة تستهدف إشاعة الطمأنينة فى نفس
الطفل وهو مقدم على الجديد وإثارة الرغبة فى نفسه نحو معرفته. وتشويقه
إلى درسه الجديد. كما تستهدف التأكد من سلامة مخارج حروفه ومن نمو
معجمه اللغوى بما يضاف إليه من مفردات جديدة.

كما تستهدف دقة الملاحظة وإدراك العلاقات بين الأشياء . ووجوه
الاتفاق والاختلاف فيها.

والصور وغيرها من الوسائل المعينة فى ذلك ، إذ هى تقدم أكبر مساعدة
فى هذا المجال ..

ويمكن للمدرس أن يوظف الصور التوضيحية المتضمنة فى الدروس
التي يعالجها ، فيطرح على التلاميذ أسئلة يناقش من خلالها الصور
وأجزاءها المختلفة ، حتى يمهر التلاميذ فى دقة الملاحظة ، وفى ربط
الأجزاء المؤتلفة بعضها إلى بعض وحتى يسهم كل ذلك فى نمو الحصيلة

اللغوية عند الطفل ، وفي مهارة النطق وتركيب الجمل وأداء الكلمات بأصوات سليمة ...

وهذا كله تنمية لمهارتي الفهم والنطق. وذلك عمل أساسي لا بد منه قبل تنمية مهارة القراءة ، فقد أشرنا سلفا أن مهارة القراءة تأتي ثالثة في ترتيب المهارات سواء من حيث تكوينها ، أو من حيث الاهتمام بها في مراحل الدرس.

مرحلة التعريف بالكلمات والجمل : وهذه المرحلة أول محاولة لأخذ الأطفال برموز الحروف المكتوبة والربط بينها وبين الأصوات المنطوقة ؛ لذلك يحسن أن نتدرج في تقديمها تدرجا سهلا ، يتيح للتلميذ الصغير متابعة المرحلة. وذلك بمراعاة مايلي :

- عرض كلمات سهلة من عالم الطفل ومن مدركاته مع تدريب الأطفال على النطق بها محاكاة للمدرس ، أو منفردين.
- إضافة كلمة جديدة أو أكثر في كل درس جديد.
- تكوين جمل من الألفاظ التي سبق لهم تعلمها وتدريبهم على قراءتها والنطق بها.
- استخدام البطاقات وغيرهم من الوسائل المعينة وتدريب الأطفال تدريبا كافيا حتى يثبت في أذهانهم ماتعلموه.

والغرض القرائي من هذه المرحلة أن يتعود رسمها وأن يتعود النطق بها، وأن يتعرف على الفروق بينها ، ويلاحظ في الجمل المكتوبة أمام التلميذ مايلي :

- أن تكون سهلة الألفاظ والتراكيب .

- أن تكون الحروف التي يستهدفها الدرس تتكرر في أكثر من كلمة
- أن تتكرر بعض الكلمات التي يستهدف الدرس مناقشتها في معظم الجمل.
- أن يلفت التلاميذ إلى ذلك حتى يركزوا انتباههم إلى تلك الحروف وتلك الكلمات ...
- أن يكون لكل درس هدف في معرفة رسم حرف معين ، يكتب مفردا وينطق باسمه ، ويوضح في كلمات بحيث تغطي هذه الكلمات وضع الحرف في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها ، على أن يكتب الحرف بلون مغاير ، ويدرب التلميذ على نطق الحرف باسمه ، ونطقه بصوته في أوضاعه الثلاثة من الضم والفتح والكسر .

مرحلة التحليل والتجريد :

لاشك أن القراءة هي من أهم أهداف العمل التربوي في هذه المرحلة وكما تعتمد القراءة على رؤية بصرية تعتمد كذلك على صوت مسموع ، وعلى ذلك فإن أول وسائل التدريب على القراءة ينبغي أن تكون الصورة ، وما يكتب معها في مرحلة لاحقة – هي العماد في ذلك ، فنحن في المرحلة التمهيديّة نكثر من الصور التي يتعرف عليها التلميذ ويعبر عنها ، ويحسن أن تدربه على أن يعبر عنها بجمل مفيدة – ثم نكتب بعض هذه الجمل وتدرب التلميذ على نطقها نطقاً سليماً ، ونختار منها الحرف الذي نريد أن نجرده ، ونأتي به في أوضاعه المختلفة في الكلمة ، ثم نأتي به في أوضاعه المختلفة مع الحركات الثلاث ، ثم ننطقه فنقول مثلاً : هذا ألف ثم ننطقه بصوته فنقول
مثلاً:

أ	إ	أ
---	---	---

ثم ندرّب التلميذ على نطق هذا الحرف في كلمات يختلف وضع الحرف فيها على أن تكون هذه الكلمات في جمل مفيدة ثم نترقى في ذلك ، شيئاً فشيئاً، حتى تطول الجمل ويكثر التدريب على تجريد الجمل إلى كلمات وتجريد الكلمات إلى حروف ثم تركيب الحروف في كلمات وتركيب الكلمات في جمل مع الإكثار من التدريب في ذلك بأن يدرّب التلاميذ على معرفة الفروق بين الأحرف في نطق هذه الحروف واستغلال هذه الفروق بين الحروف في نطق الكلمات مع هذا الاختلاف مثل :

أ- الحروف ، إذا وضعنا نقطة تحت رسم (ب) الباء نطقها باء وإذا وضعنا نقطتين فوقه نطقها تاء ، وإذا وضعنا ثلاث نقط نطقها ثاء ،.... وهكذا .
 ب - وفي الكلمات ، إذا رسمنا حمل (ح - م - ل) ، فإذا وضعنا نقطة تحت الحاء أصبحت (ج - م - ل) ، وإذا وضعناها فوق الحاء أصبحت (خ - م - ل) وإذا وضعنا كسرة تحت الحاء (ح - م - ل) ... وهكذا .
 كذلك إذا جئنا نركب من الأحرف (ح - م - ل) كلمة ، فإننا نستطيع بتغيير أوضاع هذه الأحرف أن نستخرج من هذه الأحرف الثلاثة كلمات كثيرة فنقول مثلاً : حَمَل - حِمْل - لحم - ملح - حلم .

وهكذا يدرّب التلميذ على تركيب الكلمات بعد تجريدها ثم تدريبه على تركيب جمل من كلمات متعددة - وفي كل ذلك يستعان بالبطاقات التي تبعثر أمام التلاميذ ثم يطلب من أحدهم أن يكون منها جملة أو جملاً مفيدة . كل ذلك بعد أن يكون قد تعرف بصرياً وسمعياً على الرموز التي تمثل الحروف والكلمات فإذا وضعنا هذه الكلمات (أحمد - بيت - واسع) ثم طلبناه أن يرتب هذه الكلمات استطاع من خلال رؤيته للأحرف والكلمات أن ينطق بالجملة سليمة فيقول (بيت أحمد واسع) .

كان ذلك نتيجة تعرف رموز الأحرف والكلمات مما ترتب عليه أن يأتي بجمل مفيدة ولاشك أن من أهم ما ييسر ذلك هو الوسائل المعينة من بطاقات وصور ولوحات.

جـ - لاشك أن الصور التي تصاحب الكلمات لها دخل كبير في سرعة إدراك الطفل لمدلول الحروف فإن وضع صورة الأسد عند الكلام على تجريد الألف ونطق مفردة وفي جملة مثل (الأسد حيوان) ثم لفت نظر التلميذ إلى كلمة الأسد وتردادها وإلى كلمة حيوان وتردادها . مما ييسر على التلميذ التعرف على الكلمة ثم الجملة مع اختزان صورة كل منهما كي يتيسر له بعد ذلك نطقها وقراءتها ثم نأتي لمرحلة الكتابة فيتيسر عليه كتابته .

إن التدرج في عملية التجريد والتراكيب مع المحافظة على تقديم كل موقف عن طريق التدريب على تركيب الجملة المفيدة من خلال كلمات متناثرة وفي كلمة ، أمر ضروري لإكساب التلاميذ مهارة القراءة ، وكلما تقدمنا في ذلك أتينا بالظاهرة الكتابية أو القرائية المناسبة ، وحتى إذا انتهى العام الدراسي يكون التلاميذ قد درّبوا على كل هذه الظواهر الكتابية المناسبة للصف الأول مثل :

- الحركات الثلاث.
- المدود الثلاثة.
- ظاهرة السكون.
- ظاهرة الشدة.
- ظاهرة التنوين ويكتفي بلفت النظر إلى أنها تنطق كما تنطق النون الساكنة.

- اللام الشمسية واللام القمرية.
- الإلحاح على بيان الفروق في النطق بين الحروف المتشابهة وذلك بالإكثار من الإتيان بكلمات فيها هذه الأحرف ، وتدريب التلاميذ على النطق بها وتوضيح مجال الخلاف بينها ، كأن يبرز المدرس اللسان مع التاء والطاء والذال عند الإتيان بالكلمات التي يدرّب التلميذ عليها مثل :

ثمر	سمر
ثار	سار
ثاب	ساب
ثورة	سورة

أو التفرقة بين الذال والزاي في مثل :

ذكاء	زكاة
ذهب	زهر

ومثل التفرقة بين التاء والطاء عند من يخلط بينهما :

تاب	طاب
تابع	طابع
تعن	طعن

من خلال ما سبق يتضح أننا نقصد بالتحليل تجزئة الجملة إلى كلمات ، والكلمة إلى أصوات وحروف ، ويراد بالتجزئة أخذ صوت الحرف المكرر في كلمات متعددة والنطق به منفردا حتى يثبت في ذهن التلاميذ :

فتجزئة عبارة : "أبي سعد يلبس . جلس خالي مع أمي" إلى كلمات هي :
(أبي - سعد - يلبس - جلس - خالي - مع - أمي) .

هذه التجزئة هى التحليل. أما أخذ صوت (ص) من (صعد) ومن (صحب) وأخذ (خ) من (خرج) ومن (خالد) ومن (خالى) فهذا تجريد .

وإذا كانت المرحلة السابقة تهدف إلى التعريف بالكلمات والجمل حتى تثبت فى أذهان التلاميذ عن طريق الملاحظة والتكرار حتى يتمكنوا من تكرارها بسرعة حيثما تقع عليها أبصارهم ؛ فإن مرحلة التحليل والتجريد تهدف إلى إدراك التلميذ أن كل كلمة أو جملة تتكون من أجزاء متعددة تختلف عن النطق والكتابة ، ولا يبدأ المدرس هذه المرحلة حتى يطمئن السى أن تلاميذه استطاعوا من خلال التدريبات السابقة والمراحل التى مرت بهم أن يميزوا الكلمات وأصوات الحروف ورسمها ...

طريقة التحليل : يكتب المدرس عبارة الدرس ولتكن :

"أبي سعد يلبس. جلس خالى مع أمي"

يطلب المدرس من تلميذ أو أكثر أن يقرءوا العبارة ويكرر قراءتها فى بطاقة ، ويعطى كل تلميذ بطاقة من هذه البطاقات ، ثم يخرج التلاميذ الذين معهم البطاقات أمام زملائهم ، ويخرج تلميذا ليقوم بترتيب العبارة كما هى على السبورة ويكرر ذلك .

تجريد الحروف : يختار المدرس من العبارة الكلمة التى فيها الحرف الذى يراد تجريده . وليكن الحرف (ص) فى (صعد) يكتب المدرس الكلمة على السبورة . ويطلب من بعض التلاميذ قراءتها ببطء ويلفتهم إلى الأداء الصوتى للحرف (ص) ويحسن أن يكتبه بلون مغاير ، ثم يطلب من التلاميذ أداءه بصوته : (صَ - صِ - صٌ) ثم يكتبه المدرس منفردا على السبورة ويشير إليه ، وينطقه صوتيا ، ثم يكتبه منفردا برسمه الأبجدي (ص) ، وينطقه باسمه (صاد).

يطلب المدرس من تلاميذه أن يذكروا له كلمات فيها الحرف (ص). وكلما ذكروا كلمة كتبها رأسيا تحت الكلمة (صعد) مثل سحب ، حصد ، رصاص ، رخص ، ثم يناقش التلاميذ في هذا الحرف ليتعرفوا عليه ، وعلى أوضاعه المختلفة . ويلاحظ كتابته بخط مميز .

وخلاصة تجريد الحرف (ص) في أوضاعه المختلفة تكتب في بطاقة كبيرة — تسمى (بطاقة التجريد) ، وتعلق أمام التلاميذ في الفصل ليستقر وضع الحرف في أذهانه التلاميذ ، ولا مانع بعد ذلك من أن نضع الحرف (ص) في مكانه الطبيعي بين الأحرف الهجائية ، وذلك في لوحة تشتمل على ثمانية وعشرين مربعا ، لكل حرف مربع حتى يستطيع تلاميذه أن يعرفوا الأبجدية بترتيبها الطبيعي ، وتوضع لوحة المربعات في آخر كراسة التلميذ.

بعد ذلك يأتي دور التطبيق الذي يتنوع ويأخذ صوراً متعددة مثل البطاقات ، تكوين الحرف من الصلصال ، أو بقص الورق ، أو بخطوط على الرمل ، تشتمل على أوضاع الحرف الثلاثة (في أول الكلمة - في وسطها - في آخرها)

مرحلة التركيب :

وهي آخر مراحل الطريقة المفصلة لتعليم القراءة ، وهي شديدة الارتباط بمرحلة التحليل ؛ بل هي مواكبة لها ، والغرض منها تدريب التلاميذ على استخدام ما عرفوه من الحروف والكلمات في بناء جمل أو بناء كلمات . فإذا وضعنا أمامهم حروفاً أو بعضاً من الكلمات التي درسوها في الدرس السادس هكذا :

(أ - ب - ي - ص - ع - د - ل - ب - س - ج - ل -
س - خ - ا - ل - م - ع - أ - م)
وهي حروف أبي صعد يلبس - جلس خالي مع أمي.

استطاع التلاميذ أن يكونوا كلمات من هذه الحروف ، إما نفس كلمات
الدرس أو كلمات جديدة مثل : باب — علم — عدل — سبع — عاد — صام .
وهكذا ينجح التلاميذ في تركيب كلمات كثيرة ، ويمكن أن ينجحوا — أيضا —
في تكوين جمل من كلمات الدرس مثل :

" خالى . خالى سعد " وهكذا ...

والتدريبات المختلفة تستطيع أن تنمي طاقات التلاميذ ، وتوسع أفاق
الدرس إذا نوع فيها المدرس وأحسن استغلالها.

الوسائل المعينة : الوسائل لها أثر كبير في تيسير الدرس وتشويق
التلاميذ إليه إذا أحسن المدرس استخدامها.

ومن هذه الوسائل : البطاقات : وهى أنواع منها :

- بطاقات يكتب على كل بطاقة كلمة من كلمات الدرس ليقوم التلاميذ
بترتيبها حسب كتابتها على السبورة.
- بطاقات تكتب عليها حروف بعض الكلمات. وتكتب الكلمة على
السبورة. فيخرج التلاميذ الذين معهم حروف هذه الكلمة.
- بطاقات تكون قصة مكونة من كلمات قليلة مع كل تلميذ بطاقة فيها كلمة
أو جملة ، ويتبارى التلاميذ في تدريب زملائهم الذين معهم البطاقات ،
بحيث يقفون فى وضع أفقى يجعل القصة مرتبة وهكذا تتنوع البطاقات
إلى أنواع كثيرة.

استخدام عنصر اللعب فى القراءة :

- أ- تكتب الكلمات فى بطاقات صغيرة ، وتوضع فى صندوق ، ويكلف
الأطفال باستخراجها ، مرتبة حسب وضعها فى الدرس ، ويتبارى
التلاميذ فى ذلك.

ب- كتابة عدة كلمات على بطاقات وتوزيعها على التلاميذ وكتابة بعض هذه الكلمات على السبورة ، ومطالبة التلاميذ باستخراج نظير كل كلمة على السبورة.

ج- تدوين أسماء التلاميذ في بطاقات توضع في غير أماكنهم ، ويكلف كل تلميذ بقراءتها ، ويخطئ المعلم إن ظن أن مهمته تنتهي مع تلميذه عند تعليمه كيف يقرأ ، إن هذا الفهم يجعلنا لا نصنع من التلميذ إلا ناشئاً قادراً على فهم كتاب المدرسة والنجاح في حل رموزه ، وهذا يعنى أن مهمة المدرسة أن تجعل التلميذ : " يقرأ ليتعلم "

وقد كان هذا الفهم سائداً عندما كانت المدرسة لا تحقق الغايات الأساسية لها ، أما اليوم فقد أصبحت غاية المدرسة من التعليم أن التلميذ : " يتعلم ليقرأ " وهذا يعنى أن مهمتنا في تعليم التلميذ مزدوجة :

- فنحن نعلمه القراءة ليعرف كيف يقرأ.
- ونحن نعلمه كيف يقرأ لنحبب إليه القراءة. حتى يجد وسيلته إلى التعرف على الحياة حوله.

والشعوب المتقدمة – إذا بحثت في أمرها – وجدت أنها شعوباً قارئة ، وشعوبنا الشرقية وصفت بأنها شعوب غير قارئة ، وقد كثرت البحوث لمعرفة سر ذلك فكان من أهم نتائجها الأسباب الآتية :

- أن الطريقة التي تعلم بها الطفل لم تحبب إليه القراءة.
- أن المعلم لم ينجح في تحبيب القراءة إلى أطفاله.
- أن الكتب التي تقدم للقراءة لم تتجح في تيسير القراءة والتشويق إليها .
- أن المعلمين في الصفوف الأعلى اعتبروا القراءة مهمة معلم الفصل أو معلم اللغة العربية ، مع أن القراءة في تعلمها للطفل مهمة كل مدرس يأتي إليه ، ونجاح الطفل في القراءة نجاح لكل مدرس في مادته .

وتشجيع التلميذ في مجال القراءة لا يتوقف عند حدود الكتاب المقرر. إن الكتاب المقرر مجرد بداية على طريق طويل :

• فالمدرس ينتهي من درسه الذي رسم الكتاب خطوطه بعيدا عن تدريبات منوعه يستوحياها من جو الدرس ومن إبداعه ونشاطه . كي يحبب بها إلى التلاميذ الصغار دروسهم ، وينمي قدراتهم.

• إن القراءة ليست مجرد حل رموز الكلمة المكتوبة . وإنما هي فهمها والتعامل بها واستغلالها في مجالات مختلفة ؛ وبذلك أصبح من الواجب على المدرس أن يستثمر قدرات تلاميذه المحدودة في توسيع دائرة نشاطهم القرائي ومكتبة الفصل هنا تستطيع أن تكون للتلميذ مدرسة ثانية يتعلم منها المهارة على القراءة.

ونحن لكي نربي عند الطفل عادة القراءة المستقلة ينبغي أن نربي فيه الميل إلى قراءة شئ آخر غير كتاب المدرسة . وهنا تبرز المكتبة ...

ولعل بعض الزملاء المدرسين يتساءلون : وما صلة تلميذ الصف الأول بالمكتبة ؟ وهنا نقول لهم : إن التربية الحديثة اعتبرت من أزم واجبات التربية تكوين الميل إلى القراءة منذ الطفولة الباكرة.

يقول بعض المربين : إن ترقية الجماهير رهن بغرس الميل إلى القراءة أثناء تربيتهم وتعليمهم ، فالمدرس الذي ينجح في تحقيق هذه الغاية لدى تلاميذه هو المدرس الناجح.

وقد اهتم المربون بأن يكون للأطفال كتب خاصة ترضى ميولهم . وتلبي أشواقهم القرائية منذ الصف الأول وقبله ، وهذه الكتب لها سماتها الخاصة من جمال الإخراج ، وجمال الصور ، وكبر الكلمات ، وحسن الخط ، ومراعاة ميول الطفل وطاقته في المادة العلمية.

وعلى المعلم أن يجعله من مهامه الأولى أن يأخذ بيد تلاميذه في طريق المكتبة ؛ ولاسيما مكتبة الفصل بعد أن ينجح في مدها بالكتب الملائمة لمستوى تلاميذه.

وعليه أن يساعد تلاميذه في قراءتها. وفي التدريب على تلك القراءة. وعمل المسابقات حولها. حتى يصبح للقراءة الذاتية نصيب أوفر في تكوين مهارة القراءة وفي تكوين العادات القرائية الصحيحة ...

• إن القرآن الكريم حتى اليوم يقدم للتلاميذ على انه مادة مستقلة للتلاوة والحفظ ، مع أنه عامل أساسي في التكوين اللغوي ، والتمهيد لجودة القراءة ويسرها.

وقد أدرك أباؤنا ذلك فكان القرآن هو الوسيلة الأولى للقراءة بخاصة والتعليم بعامة.

ولاشك في أن للقرآن الكريم أثرا لا يجارى في تصحيح النطق ، وتصحيح مخارج الحروف إذا التزم المعلم في تدريسه قواعد الترتيل ، وتلقاها تلاميذه مقلدين له ، فمثلا تصحيح حرف القاف نجد سورة الفلق تقدم لنا مثلا طيبا في هذا المجال ، قل أعوذ برب الفلق ... الخ ، وتصحيح حرف السين ممكن أن نجد تطبيقا مثمرا عند تلاوة سورة الناس وهكذا.

وميزة القرآن الكريم هنا أنه أقدر الوسائل على تطويع اللغة للنطق . واستقامة التراكيب في اللسان ، وسلامة المخارج في أصواتها والنطق بها . وكل هذا ينقص مهارة القراءة عند تلاميذنا ، فالتلاميذ الذين يقرءون ، قلما نجد عندهم القدرة على نطق العبارة نطقا سليما ، أو تلوين الصوت حسبما يريد المعنى ، أو إخراج الحروف من مخارجها السليمة.

والمدرس الناجح هو الذي يجعل القرآن الكريم مدخلا أساسيا في تعليم القراءة واللغة وذلك بإتباع ما يلي :

١- تلاوة السورة تلاوة سليمة أولا عن طريق المدرس وثانيا بالتلاوة الجماعية وثالثا بالتلاوة الفردية ورابعا بالحفظ والفهم.

٢- ثم يأتي دور استغلال النص القرآني واستثماره ، بتقديم حوارات للتلاميذ ليقوموا بأدائها في الفصل ، ولا بأس من الاستعانة بأجهزة التسجيل في كل تلك المراحل.

فإذا أخذ التلاميذ سورة "المسد" تحولت إلى قصة يردها التلاميذ نأخذ عناصرها من السورة والتاريخ. أو تحولت إلى حوار هكذا :

« خالد : من أبو لهب يا سعود ؟

« سعود : ألا تعرف أبا لهب ؟ إنه الرجل الذي آذى المسلمين وآذى النبي صلى الله عليه وسلم.

« خالد : ولماذا كان يؤذيهم يا أحمد ؟

« أحمد : لأنه كافر لا يؤمن بالله.

« ياسر : وكيف عاقبه الله تعالى.

« سعود : قال الله تعالى "سيصلى نارا ذات لهب".

« أحمد : وما شأن امرأته ؟

« ياسر : لقد كانت تؤذى رسول الله صلى الله عليه وسلم مثل زوجها .

« خالد : كيف كانت هذه المرأة تؤذى رسول الله ؟

« سعود : كانت تضع الشوك والحطب أمام بيت النبي صلى الله عليه وسلم

« أحمد : وكيف عاقبها الله؟

« سعود : عاقبها مثل عقاب زوجها. فكل من يؤذى المسلمين يعاقبه الله.

وهكذا يمهر الأولاد في النطق . وفي تمثيل المعنى . وفي تركيب الجمل وحسن أدائها ، وكل هذا مقدمة لا بد منها لجودة القراءة .

وللأطفال ولع بالأناشيد . وللأنشودة أثرها في نفس الطفل ، ويستطيع المدرس الناجح أن يجعل من الأنشودة مدخلا مهما في تعليم القراءة وتحبيبها للطفل وذلك :

- بحسن إنشادها أمام التلاميذ .
- بحسن تدريب التلاميذ على أدائها معبرة عن المعنى ليظهر أثر ذلك في صوت التلميذ . وفي عضلات وجهه وحركة يديه وجسمه
- تحويلها إلى حوار تمثيلي ، كما رأينا في القرآن الكريم .

هذا ، والمدرس الناجح يستطيع أن يبتكر وسائل متعددة يقرب بها القراءة إلى تلاميذه ؛ بل يحبب بها القراءة إليهم ، مادام يذكر دائما أنه في تعليم القراءة أمام أهم قضية من قضايا التعليم ، ينبني على النجاح فيها تخريج المفكرين والعلماء والمخترعين.

مما سبق يتضح لنا أن من أهم الأهداف التي تسعى المدرسة الابتدائية لإكسابها لتلاميذ الصفين الأول والثاني ، تعويدهم صحة النطق ، وتدريبهم على القراءة الجيدة.

ففي الصف الأول : يأتي التلميذ المدرسة بمعجم لغوي قد تعرف به تعرفا ناقصا على الأشياء التي حوله ، وقد شاب نطقه الكثير من أخطاء النطق في الحروف والكلمات ، وسيطر على معجمه التعابير العامية.

ويلاحظ أنه في نطقه يخطئ في نطق كثير من الحروف على غير وجهها — فهو مثلا يخطئ في نطق الثاء ، ولا يكاد يفرق بينها وبين

السين – وكذلك الذال ، لا يكاد يفرق بينها وبين الزاي ، وكذلك الضاد تنطق قريبة من الدال أو الظاء في عامية بعض العرب ، والطاء قد تنطق قريبة من التاء ، والقاف تنطق قريبة من الهمزة ، إلى غير ذلك.

والمطلوب علاج هذا النطق من خلال العمل في السنتين الأوليين وذلك باستغلال وسائل معينة للنطق وتمييز الصحيح عن السقيم ، ويبدأ العلاج مركزا في الشهر الأول من العام الدراسي في السنة الأولى ، ولكنه يتابع بعد ذلك في خلال الدراسة في هذين الصنفين.

فإذا انتقلنا إلى الصف الثاني فسوف نلاحظ أن التلميذ جاء إلى هذا الصف ، وعنده معرفة بحروف أبجدية – بالتجريد والتركيب لهذه الحروف، وتركيب الجملة وتحليلها إلى كلمات ، وتأليف جمل من هذه الكلمات ، ولكن قدراته الكتابية والقرائية مازالت ضعيفة.

وقد كان الإلحاح في الصف الأول قائما على أساس اكتساب المهارة في معرفة هذه الحروف والكلمات والجمل وما يعترئها من الظواهر القرائية والكتابية ، والمفروض أنه قد اكتسب هذه المهارات – فعلى إذن في الصف الثاني أن نعمل على إتقان مهاراته في القراءة والكتابة ، و أن نصطحب معنا ما درسه التلميذ في الصف الأول من ظواهر قرائية وكتابية ، و أن نزيد عليها ما يقتضيه التوسع في اكتساب مهارتي القراءة والكتابة كأن نزيد :

- التاء المربوطة والتاء المفتوحة.
- التاء المربوطة والهاء.
- التتوين بالفتحة والفرق بينه وبين التتوين بالضممة والكسرة.
- التوسع في التدريب على ال الشمسية وال القمرية.

والقراءة في هذا الصف ؛ إذا أحسن أدائها وعرضها على التلميذ
أسرعت في تحقيق الهدف الذي يراد من تلاميذ هذا الصف وعلى ذلك :

- يحسن أن نقدم درس القراءة أولاً بمناقشة تمهيدية حول موضوع
الدرس ، ثم بقراءة المدرس قراءة واضحة تضغط على توضيح
مخارج الحروف ، حتى يتبينها التلميذ ، ويهتم بأداء الكلام في
صورة جمل مفيدة ، يقف فيها المدرس عند الفواصل والنقاط ،
ويكرر هذه القراءة ، ولا مانع أن يردد التلاميذ قراءة مدرّسهم أول
الأمر ، ثم يقرأ التلاميذ قراءة موجهة يصحح فيها التلميذ لنفسه
بتوجيه أستاذه ، وتتاح القراءة لأكثر عدد من التلاميذ.
- ثم تبدأ المناقشة - أولاً - في الصورة المصاحبة للموضوع ،
ونتوسع في هذه المناقشة حتى تشمل كل مظاهر الصورة ، مع
ملاحظة أن يتبارى التلاميذ في التعبير عن ذلك في جمل مفيدة ، ثم
يناقش التلاميذ في الكلمات الجديدة ، ووضعها في جمل ، وفي
المعاني القريبة التي فهمت من القراءة ، وتكون مناقشة المفردات
الجديدة بوضعها في جمل مفيدة، تستهدف إثراء معجم التلميذ اللغوي.
- وبعد ذلك تناقش الأفكار الجزئية للدرس ، ثم يأتي التطبيق وهنا
يدرب التلاميذ على الظواهر القرائية والكتابية مع خروجهم إلى
السيورة لكتابتها - كما يدرّبون على كتابة ما يمكن كتابته في
كراسات الكتابة ، كما يبدأ تدريبهم على كتابة الكلمات بغير الطريقة
التي تدربوا عليها في الصف الأول ؛ حيث كانوا يدرّبون على وضع
الأحرف في صورة قريبة من وضعها الأبجدي ، فمثلاً إذا كتب
(جمع) كتبها هكذا جمع - وإذا كتب جمع - كتبها هكذا جمع .
والمطلوب هنا أن يتخلص من كتابة التعليم ليُدرب على الكتابة التي

ستكون في المستقبل – فيكتب : جمع – جمع . وهكذا وتكون معه كذلك كراسة للتدريبات التي تنمي قدراته الكتابة والتي تستوعب الإجابة على أسئلة الكتاب وتدريباته.

نتوسع في هذا الصف في الإفادة من الأناشيد المقررة والأناشيد الإضافية، كما يتسع العمل المسرحي في كل منها لتمكينه من مهاراتي القراءة والكتابة ، والمطلوب أن يقوم المدرس بعمل حوار أو مسرحية يسيرة حول كل أنشودة ويتبارى التلاميذ في التدريب عليها.

ونقصد بالأناشيد الجماعية ، تلك الأناشيد التي نختارها زيادة على الأناشيد التي تضمنها المنهج ، ويراعى في هذا النوع المختار اتفاه مع أهداف المرحلة وغايتها ، كأن تحبب إلى الطفل السلوك الإسلامي ، وتمكن للعقيدة في النفس ، وتزيد الإحساس بجمال الكون ، أو تنمي في نفسه التطلع إلى المثل العليا التي يطمح إليها لنفسه أو لأمتة.

وكما نهتم بالأنشودة – أداء ، وترنيما ، وحوارا ، و مسرحة ، ونهتم كذلك بتقديم تدريبات تستوعب معانى الأنشودة ، وما فيها من الظواهر أهى القرائية ؟ والإملائية ، ولا مانع كذلك من أن تطلب من التلميذ بعد كل هذا أن يقوم بعمل تلخيص يسير لها قد لا يزيد عن سطرين أو ثلاثة.

ولا ننسى أن نبدأ في هذا الصف بتدريبات ضمن تدريبات القراءة والكتابة والأناشيد تستهدف تيسير الطريق أمام التلميذ وعدم مفاجأته عندما تقرر عليه القواعد النحوية ، فيدرب التلميذ على بعض قواعد النحو الوظيفي مثل استعمال أسماء الإشارة في وضعها اللغوي السليم بدلا من استعمالها العامية ، فيستبدل بـ "ده" و "دى" و "دول" مثلا : هذا وهذه – وهؤلاء على أن يدرب التلميذ بكثرة في هذا المجال وفي غيره ، مثل الأسماء

الموصولة دون ذكر لمصطلحات نحوية ، ومثل وضع الطفل الفعل في حالته الثلاثة ، دون إعطائه المصطلح النحوي . ولكن ليس معنى ذلك ألا يفهم مدلول كل وضع في (خرج التلميذ – يخرج التلميذ – اخرج) ، ويكون هذا في تدريبات شفوية أولاً ثم تحريرية ثانياً ، على ألا يفرد لها تدريبات مستقلة ، وإنما يأتي عرضها ضمن التدريبات ، كأن يقال للتلميذ هات من عندك مثل هذا :

ذهب يذهب اذهب
لعب يلعب العب

وكل ما نستهدفه من ذلك ، أن يتم في خلال هذين الصنفين استعراض الطريقة الناجحة في رسم الحروف وتركيب الكلمة والجمله ، والقدرة على قراءة ذلك وكتابه بمهارة وانطلاق ، على أن نستوعب في خلال هذين العامين كل الظواهر القرائية والإملائية المطلوبة لتحقيق هذا الهدف، مع الإكثار من التدريبات الشفوية والتحريرية.

وعلى أن يوضع لهذه التدريبات خطة لتوزيعها على أشهر العام لتحديد حجمها المناسب للخطة الزمنية.

القراءة في الصنفين الثالث والرابع :

استطاع التلميذ في المرحلة السابقة أن يقرأ ولكنه يقرأ مستعينا بمعرفته لرموز الكتابة ، دون أن تكون عنده القدرة لأن يدرك كيف تكون القراءة معبرة عن المعنى ، وليس عنده القدرة كذلك لأن يدرك من أين يبدأ ، وكيف ينتهى ، وقد عرف بعض الظواهر القرائية ، ولكنه لم يعرف الكثير منها. بل لم يتقن إدراك ما عرف منها، بل لم تصل قدراته إلى أن يحقق المهارة كاملة فيها ، فضلاً عن أننا لا نريد منه أن يمهر في القراءة فقط ؛ وإنما نريد له أن

تكون القراءة عادة محببة لديه ، لا تقف عند حد ما يطلب منه أن يقرأه ؛ بل نتجاوز ذلك إلى أن يبحث عما يجب أن يقرأه وأن يكون له شوق لذلك.

ولكي تحقق له ذلك يحسن أن تيسر قراءته في خطين متوازيين لا سبيل إلى التخلص عن واحد منهما :

- القراءة المنهجية : وهي التي تقررنا المناهج الموضوعية لهذا الهدف.
- القراءة الحرة : وهي التي لا ترسمها المناهج ولا يتطلبها الدرس.

أما القراءة المنهجية فلا تؤتي ثمارها ، ولا تسهم فيما نستهدفه لهذه المرحلة حتى تؤدي بطريقة تشغل التلميذ وتستهويه ، وتسهم في زيادة معارفه وثرائه اللغوي والفكري.

ولا يتأتى ذلك حتى تكون حصة القراءة محورا حيا لفروع اللغة العربية في مناقشة مثمرة تستهدف :

- استيعاب فكرة الدرس.
- الإثراء اللغوي المتمثل في فهم الكلمات الجديدة والقدرة على استعمالها.
- إكساب التلميذ القدرة على أن يعبر عن مضمون الدرس.
- فتح باب المعرفة فيما يتصل بفكرة الدرس من قضايا مختلفة لغوية وغير لغوية.

وهذا هو ما نستهدفه ، أيا ما كانت القراءة ، جاهرة أو صامتة أو مسموعة ، على أن القراءة الصامتة في هذه المرحلة ينبغي الإقلال منها ، وأن يفسح الطريق للقراءة الجهرية ، وأن يراعى فيها كل ما سبق أن تحدثنا عنه في صحة النطق وجودته ، وفي الالتزام بالأداء القرائي طبقا لما يقتضيه المعنى وملاحظة الظواهر القرائية ، على أن يتم إدراك ذلك كله عن طريق المناقشة. وللمناقشة في هذا المجال ثلاث صور :

- مناقشة لغوية تكون بعد القراءة الصامتة ، أو عندما يستشكل على التلميذ فهم كلمة أو عبارة ، ونستهدف منها زيادة الثروة اللغوية عند التلميذ .
- مناقشة سردية أو جزئية : ونستهدف من ورائها أن يستوعب التلميذ فكرة الدرس . وأبعاد معانية وتكون بمناقشة فقرات الدرس . فقرة فقرة
- مناقشة تطبيقية : وتكون بعد الانتهاء من قراءة الدرس واستيعاب أفكاره، ونستهدف من ورائها تحقيق الأهداف الأربعة التي ذكرناها عند الحديث عن أهداف حصة القراءة .

القراءة في الصف الخامس :

يتوقف النجاح في تعليم القراءة لتلاميذ الحلقة الأخيرة من المرحلة الأولى للتعليم الأساسي على تعرف أمرين مهمين هما :

- المستوى القرائي لتلاميذ هذه الحلقة .
- الأهداف المراد تحقيقها من تعليم القراءة لتلاميذ هذه الحلقة .

فبالنسبة للأمر الأول ، نرى تلاميذ هذه الحلقة قد وصلوا إلى مستوى قرائي جيد يمكنهم من التعامل مع الكلمة المكتوبة في يسر وسهولة ، فهم قد تجاوزوا مرحلة الصعوبات الهجائية ، تتعرفوا الحروف وكيفية استخدامها في بناء كلمات جديدة ، وجمل من كلمات ، واكتسبوا كثيرا من مهارات القراءة ، ونما قاموسهم اللغوي.

ولذلك كان من الضروري أن يكون محور القراءة ممثلا في توظيف هذه المادة في تنمية كثير من الميول والعادات والاتجاهات لدى التلاميذ ، مع ضرورة التركيز على مستوى الإثقان والانتقال من القراءة كعملية تقتصر على تعرف الكلمات والنطق بها ، إلى كونها عملية معقدة تتفاعل فيها كل المكونات الشخصية للقارئ في أثناء تعامله مع النص المكتوب.

وبالنسبة للأمر الثاني ، فيتمثل في أن أهداف تعليم القراءة لتلاميذ هذين الصنفين تنصب على جعل القراءة أداة للانفتاح على العالم الخارجي ، والتفاعل مع المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ تفاعلاً إيجابياً ، فتتحول القراءة من غاية يرجى تحقيقها والوصول إليها إلى وسيلة يدرّب التلميذ على كيفية استخدامها لبناء كيانه الثقافي والعلمي ليواكب ركب الحضارة والتعبيرات السريعة التي تحدث في مجتمعنا المعاصر .

وعلى هذا ، فمن بين الأهداف التي يرجى تحقيقها من تعليم القراءة لتلاميذ الحلقة الأخيرة من المرحلة الأولى في التعليم الأساسي مايلي :

- أن يقرأ التلميذ النص المكتوب قراءة صحيحة في سر وسهولة ، مراعيًا صحة الضبط ، وحسن الأداء ، ودلالات علامات الترقيم .
- أن يتعرف التلميذ على معاني الرموز المكتوبة من خلال السياق الذي تظهر فيه .
- أن يستوعب التلميذ الأفكار الرئيسة التي يشتمل عليها النص المكتوب .
- أن يميز التلميذ بين الظواهر الصوتية المختلفة مثل المد والوصل .
- أن يربط بين المعاني والأفكار الشائعة في المقروء والتسويق بينها .
- أن يصدر حكماً على ما يقرأ ، ويميز غثه من ثمينه ، سواء من ناحية اللفظ أو من ناحية الأسلوب أو المعنى والفكرة .
- أن ينتفع بالمقروء في حياته العامة .

ثامنا : مهارات القراءة :

تعلم القراءة عمل معرفي معقد ، يتطلب مستوى عالياً من القدرات والمهارات ، ونجاح التلميذ في تعلمه القراءة ، والسيطرة عليها يعتمد على كيفية تعلمه المهارات الأساسية لها ، كما يعتمد -إلى حد كبير - على تحديد هذه المهارات .

ولكل مرحلة تعليمية مهارات خاصة ، فتعلم القراءة عملية نمو متدرج تعتمد كل خطوة فيها على زيادة الكفاية في المهارات الأساسية ، لذا ينبغي أن تكون هذه المهارات متتابعة ، ومستمرة ، وخاضعة لبرنامج تدريبي يكتسبها التلميذ من خلاله وفقاً للمقترحات الآتية :

- النظر إلى المهارات على أنها متصلة ، وليست منفصلة.
- العناية بالمهارات في كل حصة.
- تخطيط مواقف تعليمية ذات معنى لإكساب المهارات ، شريطة أن تكون المواقف ذات صلة بحاجات الطفل ، وخبراته.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في القدرة على التعلم.

وتأتى أهمية اكتساب المهارات نظراً لأنها :

- تمثل الركيزة الأولى في السيطرة على اللغة.
- تضع أمام المعلم نماذج من المستوى اللغوي الذي ينبغي أن يصل إليه التلميذ.
- تقدم للمعلم معالم التدريب اللغوي المثمر.
- كى يدرس المعلم القراءة بطريقة منظمة عليه أن يعرف : لماذا يُعَلَّم مهارات معينة؟ وماذا يُعَلَّم ؟ وكيف يُعَلَّم ؟.
- تعد المعلومات الخاصة بما يحتاج التلميذ أن يتعلمه من مهارات الأكثر أهمية بالنسبة لتعلم القراءة ، لأنه إن لم يكن معروفاً بالفعل ماذا يُعَلَّم ؟ قد ينتهى إلى أنه لا يُعَلَّم شيئاً.

فتحديد المهارات ، وترتيبها ، وكيفية تعليمها ركائز أساسية لتعليم القراءة، " فالجدل القائم حول طرق تدريس القراءة - فى المرتبة الأولى - جدل حول الترتيب الذى يجب أن تقدم فيه مهارات القراءة بأياها يبدأ الدرس ؟ وفى أى إطار ينبغي أن يسير ؟ خاصة وأن تعليم مهارات اللغة بعامة

ينتمى إلى المجال النفسى - حركى من أوسع أبوابه ، إذ فيه يتم اكتساب المهارات ، وممارستها.

أ - مهارات التعرف :

أساس القراءة تعرف الكلمات ، وتعد من أهم المهارات التى يحتاج إليها القارئ، ويستطيع القارئ تعرف الكلمات فى دقة ويسر لأسباب منها: الصورة الكلية للكلمة، والحصيلة اللغوية، والسرعة الإدراكية، واستخدام السياق لتعرف الكلمة، وقدرة القارئ على ملاحظة البناء الصوتى للكلمة.

ويتطلب التعرف - كمهارة بصرية - مهارات فرعية مثل : التمييز البصرى، والتتابع البصرى ، والذاكرة البصرية.

ولما كان المقصود بالتعرف التحقق من أشكال الحروف والكلمات بالتمييز بينها منفردة ، أو متتابعة فإن مهارات التعرف تعكس ما يتصل بالرمز الكتابى فتعرف العلاقات بين الحروف الساكنة والأصوات اللينة ، وحروف المد، وحركات الشدّ ، والتتوين تمثل ارتباط نطق الكلمة بشكلها المكتوب ، فضلاً عن أن اللغة العربية تتميز عن غيرها من اللغات فى نظامها الكتابى ، إذ تعتمد على الصوائت والصوامت، مما يستلزم تعزيز الكلمات بالحركات لإعطائها صورتها الحقيقية، وتجنبها إمكان الالتباس اللفظى.

وترتبط مهارات التعرف بصحة القراءة ، والفهم ، وتتدخل فى سرعة القراءة ، فالقارئ كى يؤدى أداء صحيحاً فى القراءة يجب أن يكون قادراً على الربط الصحيح بين الرموز ، وأصواتها ، وإعطاء الرمز مقابله الصوتى ، وإن كانت هذه العملية ليست منتهى القراءة فإنها أساس لما يترتب عليها من مهارات.

ب - مهارات الفهم :

الهدف من كل قراءة فهم المعنى ، والخطوة الأولى فى هذه العملية ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب ، والفهم - بمعناه العام - هو التصور الصحيح للمعنى ، وجودة استعداد الذهن للاستنباط.

١ - تفسير الفهم فى القراءة :

- تعددت تفسيرات الفهم فى القراءة ، ويمكن عرضها على النحو التالى :
- الفهم فى القراءة هو " شرح الرموز اللغوية ، وتفسيرها ، أو أنه إدراك المعنى المقروء وتصوره ، أو أنه استيعاب الأفكار التى يعرضها الكاتب، أو أنه عبارة عن عمليات التفكير التى تحاول فك الرموز المكتوبة "
 - يشير سميث Smith إلى أن الفهم يعتمد على التنبؤ فى ضوء الخبرات والمعارف ، ويفسر التنبؤ على أنه استبعاد للبدائل غير المحتملة من خلال التعرف ، بناء على تساؤلات عقلية تستند نظرياً على المعارف السابقة ، فالفهم وفقاً لهذه النظرة هو التوصل إلى إجابات عن أسئلة.
 - يرى دوفى أن الفهم يتم على مرحلتين : فى الأولى يفحص القارئ الرسالة ، ويتعرف كلماتها، والمعانى من خلال مهاراته الخاصة بنظامى الكتابة ، والدلالة ، وفى المرحلة الثانية - التى قد تحدث أثناء المرحلة الأولى ، أو بعدها - يكون الفهم نشاطاً تأملياً ، إذ تخضع الرسالة لتدقيق أكثر عمقاً يتطلب كثيراً من العمليات العقلية المعقدة .
 - يذكر يونس أن الفهم فى القراءة " هو الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإخراج المعنى من السياق ، واختيار المعنى المناسب ، وتنظيم الأفكار المقروءة ، وتذكر هذه الأهداف واستخدامها فى بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية.

- واستقراء ما اشتمله التفسيرات السابقة للفهم في القراءة يؤكد على أن :
- القراءة تبدأ بالانتباه للرسالة المكتوبة ، ثم إدراك ما تشتمله الرسالة من أشكال مكتوبة، ثم تعرف ما تمثله تتابعات الرموز في صور لفظية ، وهذه العمليات تتتابع تتابعاً خطياً ، ولا تستغرق الوقت الذي يتناقض مع القراءة السريعة ؛ لأن القارئ يتجاوز كثيراً من أخطاء التهجي ، وتعدد دلالة الكلمات ، اعتماداً على السياق.
 - المعرفة بموضوع القراءة تساعد على التوقع ، بمعنى أن القارئ يبني المعنى من خلال أبنية المقروء اعتماداً على : معطيات الرسالة اللغوية، وما يقدمه السياق من مفاتيح للمعنى ، ومخزون الذاكرة من المعارف والخبرات والمعلومات.
 - الفهم عملية عقلية تقوم على التفكير ، والمعرفة .

٢- مستويات الفهم في القراءة :

تتعدد مستويات الفهم في القراءة ، وصنف الباحثون هذه المستويات عدة تصنيفات، ويمكن عرضها على النحو التالي :

التصنيف الثلاثي :

- **المستوى الأول :** هو المستوى الحرفي Literal وهو أول مستويات الفهم، عنده يمكن تكرار الحقائق ، أو دعمها من المعلومات المتضمنة بالرسالة ، ولا يتطلب هذا المستوى سوى القدرة على ترديد الحقائق الموجودة في المقروء.
- **المستوى الثاني :** هو المستوى التفسيري Interpretive وفيه يبدأ القارئ في تعرف العوامل المسببة ، والاستنباط من الحقائق ، والوصول إلى نتائج وعموميات ، فهو يتضمن مستوى عالياً من التفكير.

○ المستوى الثالث : هو المستوى النقدى Critical وفيه يستطيع القارئ أن يفكر بطريقة نقدية بتطبيق أحكام قيمه الذاتية على المقروء ، بمعنى أنه تفكير ذاتى.

ويبسط هذا التصنيف الفهم بالرغم من كونه عملية معقدة ، وتمثل مستوياته خيوطاً إرشادية فى إعداد اختبارات القراءة ، على أساس أن الاختبار ينبغى أن يتضمن هذه المستويات الثلاثة.

التصنيف السداسى :

يقدم أوكرمان Ocrman مفهوماً آخر أطلق عليه أنماط الفهم Modes of Comprehension ، وفيه يركز على الطريقة التى يتم بها الفهم ، بدلاً من مستوياته ، والأنماط هى : نمط حرفى مباشر ، ونمط تفسيرى ، ونمط استيعابى ، ونمط تطبيقي ، ونمط نقدي ، ونمط وجدانى.

« يُعَلِّمُ الفهم فى النمط الأول فى إطار حرفى مباشر ، بمعنى الاهتمام بالمعنى الحرفى للكلمات ، والحقائق ، والمعلومات وهو إجابة عن سؤال يبدأ بـ : ماذا ؟.

« وفى النمط الثانى وهو النمط التفسيرى يُركز على العوامل المسببة ، والاستنباط ، والاستنتاج ، ويعكس هذا سؤالاً يبدأ بـ : لماذا ؟.

« أما النمط الثالث ، وهو النمط الاستيعابى ففيه يتعلم القارئ كيف يتعامل مع المعنى فى إطار تصنيفى ، أو تنظيمى لفهم الوحدات فى تفاعلاتها مع المعنى الكلى.

« والنمط الرابع وهو النمط التطبيقي يعنى المعلم بأهمية توظيف المتعلم لما تضمنه المقروء من معلومات فى مواجهة مشكلات ، وبإمكانية نقل المعرفة إلى مواقف جديدة ، وبالقدرة على التعميم.

« وفي النمط الخامس وهو النمط النقدي يتم التركيز على إصدار أحكام على المقروء ، قبولاً أو رفضاً ، مع أهمية ذكر أسباب هذا القبول ، أو ذاك الرفض.

« وفي النمط السادس وهو النمط الوجداني يعنى بالجوانب التحليلية للفهم ، وبطبيعة المعانى الوجدانية المتمثلة فى المشاعر والانفعالات التى تفجرها المادة المقروءة.

هذه الأنماط أنماط تعليمية ، لكل نمط أسئلة وتدرجات خاصة ، وكل نمط أساس للنمط الذى يليه ، وبين هذه الأنماط شبكة من العلاقات ، وهى ليست عملية تميظ نظرية، لأنها تتصل بإجراءات معينة تحقيقاً لأهداف محددة ، وتهتم بكيفية الانتقال إلى المستويات الأعلى.

وتؤكد هذه الأنماط على الطبيعة التفاعلية بين القارئ والمقروء ، وعلى طبيعة القارئ البناءة ، ومما يزيد من أهمية هذه الأنماط تركيزها على مختلف المستويات المطلوبة من القارئ : تعرفاً ، وفهماً واستنتاجاً ، وتحليلاً، وتوظيفاً للقراءة فى حل المشكلات .

٣- مهارات الفهم فى القراءة :

تتطلب القراءة السيطرة على مهارات معينة ، وتناول المتخصصون مهارات الفهم فى القراءة من زوايا متعددة ، وحُصرت فى :

- الفهم طبقاً لنوع العمليات العقلية التى تتطلبها القراءة : كفهم الأفكار الرئيسية ، والفرعية، وإدراك العلاقات بين الأفكار.
- الفهم طبقاً لمستوى العمليات العقلية المستدل عليها بنتائجها السلوكية ، وتشمل الفهم التفسيري ، وفهم ما وراء السطور ، والفهم الناقد.

- الفهم طبقاً لحجم الوحدة المقروءة : بدءاً بالكلمة ، وانتهاء بالموضوع ، مروراً بالعبارة، والجملة ، والفقرة.

توافق تحديد مهارات الفهم طبقاً لحجم الوحدة المقروءة مع الرأي القائل بأن القراءة بالرغم من كونها عملية بالغة التعقيد ، فإنه يمكن تحليلها إلى مكونات تعكس الجوانب التي يجب أن يلم بها القارئ الجيد ، كما يوضحها الشكل التالي :

شكل (١)

مكونات عملية القراءة



وتتسم المكونات التي يعرضها الشكل السابق بأنها تراكمية ، وتتسم بشيء من الاستقلال النسبي.

ويؤكد يونس على هذا التوجه بقوله إن القارئ يستطيع أن يفسر الكلمات من تركيبها السياقي ، ويفهم الكلمات كأجزاء للجملة ، والجملة كأجزاء للفقرات ، والفقرات كأجزاء للموضوع.

كما يمكن تفسير الفهم في القراءة باعتباره مجموعة من العمليات المتصلة

أ- الفهم باعتباره عملية تحصيل معلومات : ويندرج تحت هذه المهارة الكلية المهارات الفرعية الآتية : مهارات خاصة بالتوصل إلى معنى الكلمة ، ومعرفة الحقائق وتذكرها، والعلاقات بين الكلمات والجملة .

- ب- عمليات التأمل والفحص : ويشمل مهارات : التصنيف ، والتفكير القائم على الفكرة الأساسية ، والتفكير القائم على الاستنتاج.
- ج- عمليات التقييم : تشمل على مهارات : الحكم على صدق المحتوى ، والحكم على لغة المؤلف لمعرفة غرضه ، أو وجهة نظره.

ويرتب التصنيف السابق مهارات القراءة ترتيباً هرمياً ، فعمليات التقييم لا يمكن أن تتم دون حدوث عمليات التأمل والفحص ، والتي بدورها لا يمكن أن تتم دون تحصيل المعلومات المتضمنة بالمقروء.

والتصنيفات السابقة لمهارات القراءة نماذج تجميعية تصف كيفية القراءة وإجادة مهاراتها ، مع التسليم بإمكانية إجادة المهارات اعتماداً على وجود خطط واضحة.

ويحسب لهذه التصنيفات أنها تبصر المتعلمين بخطوات تقدمهم ، وتفيد المعلمين في إجراء تعديل المسار في حالة إخفاق المتعلم في اكتساب مهارة من مهارات القراءة.

ويرتبط تتابع مهارات القراءة ، بكيفية تعليمها وفقاً لهذا التتابع ، ومن النماذج التي تهتم بهذه الجزئية نموذج فيليب جوف Philip Gough Model " وهو نموذج مسلسل يتضمن مجموعة من المراحل التجهيزية الخطية لكيفية إكساب مهارات القراءة ، ونموذج لابيذج وصمويلز The Laperge & Samuels Model ويحاول هذا النموذج أن يربط بين مهارات القراءة لأنه ينطلق من تراكمية المهارات .

استخلاصات

- يعد التمكن من مهارات التعرف مؤشراً لصحة القراءة ، والفهم.
- يتأثر الفهم بجميع مكونات القراءة.
- يعتمد الفهم على التعرف ، والتمييز ، والتنبؤ ، ومؤشرات السياق ، والخبرة السابقة للقارئ.
- تسلسل مهارات القراءة يجعلها تأخذ شكلاً إنمائياً.
- يتناول التصنيف الثلاثي لمستويات الفهم الجوانب التي ينبغي التركيز عليها في كل مستوى، ويقدم اقتراحات لكيفية الانتقال من مستوى لآخر، أما التصنيف السداسي فيتعامل مع الفهم على أنه أنماط تعليمية تطبيقية ، ويقرن المعطيات النظرية بالإجراءات التطبيقية.
- تفسير الفهم في القراءة من زاوية الوحدات المكونة لعملية القراءة ، يلقي الضوء على كثير من جوانب التطابق بين عمليتي القراءة والكتابة.
- تحليل القراءة إلى مهارات فرعية لا يعنى أن أداء المهارات الفرعية كل على حدة يشكل عملية القراءة ، وهذا يقترب من رؤية أندرسون حيث يرى " أن القراءة تحدث عندما تجتمع الأجزاء معاً فى أداء متكامل سلس.
- تقديم مهارات القراءة وفق تسلسلها يعد أكثر فعالية فى تنمية المهارات الأساسية.
- الممارسة فى مجال تنمية المهارة يجب أن تنظم بصورة مقصودة ، تسمح بالتعبير الفردى والتمايز ، وتؤكد الحاجة إلى " إتباع خطوات متتالية لممارسة مهارات مخطط لإكسابها بعناية ، وتشجع على تعلم متكامل"

تاسعا - تنمية الثروة اللغوية في القراءة :

يتوقف نمو اللغة على مدى ثراء مفرداتها اتساعاً وعمقاً ، وتتوقف لغة أى فرد على اكتسابه لمفردات لغته ؛ لذا فالعناية بالثروة اللغوية عناية بالغة ذاتها.

ومن المهم فى أى برنامج تعليمى يراد له أن يحقق وظائف اللغة فى الاتصال، والتفكير مراعاة الاهتمام بتنمية المفردات.

ويعد فهم معانى الكلمات ضرورة من ضروريات أنواع الفهم كافة ، فإذا كانت معرفة القارئ بالمعانى كافية ، ودقيقة ، وتتسم بالثراء أصبحت مدركاته مناسبة لأن يقرأ قراءة صحيحة فعالة.

وتتضمن دراسة الكلمة :

- توسيع نطاق معانى الكلمات .
- الاهتمام بدقة المعانى ووضوحها .
- تنمية مجموعة من المهارات التى تساعد فى التعرف على الكلمات .

طرق تنمية الثروة اللغوية في القراءة :

يهتم المعلمون بتنمية الثروة اللغوية ، افتراضاً منهم بأن تعليم اللغة يعنى زيادة ثروة المتعلمين اللغوية ، وبالرغم مما يبذلونه من جهد فى هذا المجال فإن الناتج النهائى لا يتكافأ مع المجهود المبذول ، ولعل السبب الرئيس فى هذا الإخفاق أن الجهد لا يسير بخطى منظمة ، أو وفق خطة علمية.

وينظر بعض المعلمين إلى زيادة الثروة اللغوية بشيء من الاستخفاف بافتراض أن زيادتها عملية تلقائية ، أو أنها نتاج جوانب من عملية تعلم القراءة ، أو أنها ستنمو خارج قاعة الدرس بالطريقة نفسها التى ينمى بها الأطفال مفرداتهم الكلامية.

وتتعدد طرق تنمية الثروة اللغوية :

- ويركز مجاور على : تعريف الكلمة كطريقة القواميس ، وربط الكلمة بما يوضحها ويفسرهما من المحسات التي تقع في محيط مشاهدات الطفل كطرق.
 - يحددها بوند في : زيادة حصيلة التلاميذ من المفردات البصرية ، واستخدام مؤشرات السياق ، واستخدام المعينات التركيبية (السوابق - اللواحق) ، واستخدام المعجم.
 - ويؤكد شحاتة على أهمية عمل قوائم للكلمات كطريقة لتنمية الثروة اللغوية.
 - ويشير جفري إلى ضرورة دراسة المفردات ، والأضداد ، وصيغ المذكر والمؤنث ، والأشكال الاصطلاحية كأهم طرق تنمية الثروة اللغوية.
 - ويرى عياد أهمية استعمال العناصر التركيبية في بناء المفردات ، واستعمال القاموس، وقوائم الكلمات في تنمية الثروة اللغوية.
- وأياً كان أسلوب تنمية الثروة اللغوية فإنه يحتاج إلى تعدد المواقف التي يستخدم فيها التلميذ الكلمة ، وإلى ربط المعنى الجديد بخلفية التلميذ الثقافية.
- ومن المهم في هذا المجال التأكيد على تقديم الكلمة في سياق كلمات تتشابه في صفات معينة ، أو في علاقتها بغيرها كالمفرد والجمع ، الفعل والمصدر ، المذكر والمؤنث ؛ لأن هذه الارتباطات تجعل التلميذ يستدعي الكلمات بطريقة واحدة.

استخلاصات

- تتبع أهمية الثروة اللغوية للقراءة من أن الكلمة هي الوحدة اللغوية الأساسية فيها.
- تتوقف نسبة إغناء الثروة اللغوية على كم المقروء ، ونوعه ، وهذا يتفق مع ما ذهب إليه المعتوق بقوله " إن قيمة المقروء الفكرية ، واللغوية ، وأسلوب القراءة أهم أسباب إغناء الثروة اللغوية.
- يؤدي ثراء اللغة عند التلميذ إلى سهولة فهمه لما يقرأ ، وانطلاقه في الكتابة وهذا ما أكد عليه المعتوق من أن ثراء اللغة يسهم في استيعاب المقروء ، ويدفع إلى الاستمرار في القراءة.

يتوقف النجاح في القراءة على مقدار الثروة اللغوية ، وهذا يتفق مع ما ذكره يونس بقوله: إن الغرض من القراءة هو الفهم ، ويلزم للقارئ السيطرة على المفردات ، ومدلولاتها ليفهم ما يقرأ.

عاشرا : العوامل المؤثرة في القراءة :

يتعامل الطفل - في مرحلة ما قبل المدرسة - مع الكلام الشفوي الذي يعتمد على الصوت ، والإيماءات والإشارات الجسدية ، وهذه العوامل تيسر عملية الفهم ، والقراءة شكل من أشكال التعبير ، والطفل حين يبرهن على أنه يمتلك القدرات العقلية التي تمكنه من اكتساب لغة الكلام الشفوي ، فإنه يثبت - في الوقت نفسه - أنه يمتلك القدرات الضرورية للإقبال على نظام رمزي آخر.

فإدراك الصورة المكتوبة ليس أصعب من إدراك الصورة السمعية شريطة أن تكون هذه وتلك مرتبطين بالشيء الذي تدلان عليه ، وبحياة الطفل ، ونظراً لأن التعبير الكتابي يقوم على عنصر حسي بارز فإنه يمتلك ثباتاً ، وديمومة لا يمتلكها التعبير الشفوي، وهو ينسجم - تماماً - مع طرق

النمو الحسى الحركى الذى يمر به الطفل لأنه يتمثل فى استخدام صورة بصرية دائماً للإيحاء بأشياء غائبة.

من هذا المنطلق تتأثر عملية تعلم القراءة بعوامل يعزى إليها مسئولية كون القارئ جيداً ، أو غير جيد ، يمكن عرضها على النحو التالى :

أ - الذكاء :

ترتبط القدرة العقلية بتحصيل القراءة بمعاملات ارتباط تتراوح بين ٣٥-٧٠ وتعد القدرة العقلية أهم عامل يرتبط بالتقدم فى القراءة. وأثبتت دراسة رشوان ١٩٨٣ أن هناك علاقة دالة موجبة عند مستوى ٠.١ ر بين القدرة العقلية ، ومستوى أداء التلاميذ فى القراءة الصامتة.

فالقراءة نشاط عقلى ينطوى على استخراج المعنى من المادة المطبوعة ، وإجراء عملية تمثيل لهذا المعنى فيما يختزنه الفرد من معلومات وعلى هذا فالقراءة عملية لا تتفصل عن التفكير.

ويؤكد عبد الله على أن التأخر القرائى أكثر انتشاراً بين التلاميذ ذوى الذكاء المنخفض منه بين التلاميذ ذوى الذكاء المرتفع. ويجب أن تقدم مادة متنوعة تناسب المستويات المختلفة للمتعلمين.

ب - الخبرة السابقة Schemata

يفسر القارئ ما يقرأ فى ضوء خبرته السابقة ، خاصة وأن هذا التفسير لا بد من أن يتصل بالخبرة ، وإذا كان القارئ يضيف على المقروء بقدر ما يأخذ منه فمدى هذه الإضافة يتوقف على الخبرة السابقة.

وتتفاوت الخبرة لاختلاف النشأة ، والمستوى الاجتماعى والثقافى ، والخبرات التى يمر بها الطفل تساعد فى عملية الفهم ، فتؤدى الخبرة إلى : إثراء الألفاظ ، وتوسيع مدلولاتها ، وتيسير استخدامها .

وتلعب الفروق بين الأطفال فى خبراتهم فى بداية تعليم القراءة دوراً مهماً فى عملية تعليم القراءة ، فالخلفية المعرفية بالنسبة للقارئ المبتدئ تحدد بشكل حاسم نجاحه فى القراءة، أو تأخره فيها.

ج - القدرة على التمييز السمعى ، والبصرى :

يقتضى تعليم القراءة قدرة على رؤية الكلمات ، وملاحظة ما بينها من تشابه واختلاف ، فقد تؤدى عيوب البصر إلى رؤية الكلمات على غير صورتها الحقيقية ، كما يقتضى استماعاً صحيحاً ، فإن عجز الطفل عن الاستماع فإنه سيجد عائقاً يحول بينه وبين ربط الأصوات التى يسمعها بالكلمات التى يراها ، كما سيجد صعوبة فى تعلم الهجاء الصحيح فى الكلمات ، وفى الاستماع لأقرانه حين يتحدثون أو يقرأون ، وفى التمييز بين عناصر الصوت.

فالقدرة على التمييز الدقيق من النواحي السمعية والبصرية ضرورى لمهارات القراءة، ومنشأ هذه الضرورة أن الأطفال يتعلمون معانى الكلمات المنطوقة ، ومنها يشكلون المفردات الرئيسة لكلامهم ، وفى أثناء ذلك يتعرضون لنظام رمزى جديد وهو نظام اللغة المكتوبة التى يتوجب عليهم ربطها باللغة المنطوقة من جهة ، وبالعالم الأشياء والأصوات الذى تدل عليه من جهة أخرى.

فالقدره على التمييز السمعي والبصري أساسية لاكتساب مهارات القراءة ولكنها ليست كافية ، فمن الضروري حدوث بعض التطور المعرفي ، بالإضافة إلى التطور الإدراكي.

ويرتبط بهذا العامل : فك الترميز Decoding ، فالترميز جانب لغوي أساسي يحتاج إلى جهد ومهارة خاصة ، ويبدأ بتكوين علاقة بين الرموز البصرية ، وأصواتها ، أو بمعنى آخر إعطاء الرمز مقابله الصوتي.

وينظر إلى عملية القراءة على أنها تتكون من مرحلتين : الترميز Encoding والفهم Comprehension فالخطوة الأولى في القراءة هي اكتساب الطفل مهارات تعرف الكلمات ، فأصوات الكلمة معروفة بالنسبة للطفل ، ومنشأ الصعوبة في ربط صوت الكلمة ببنيته في الشكل المكتوب.

ومن المهم أن يتكون لدى القارئ المبتدئ اتجاهان :

- الأول : تركيز انتباه الطفل في المادة المكتوبة ، تركيزاً مصحوباً بالرغبة في كشف غوامضها.
- الثاني : إثارة ارتباطات في ذهن الطفل تعينه على التمييز بين كلمة وأخرى ، وفي تعرف معانيها ، أو نطقها ، أو هما معاً.

د - الانقرائية Readability

وهي مسألة تتعلق بمدى الالتقاء والتكافؤ بين طرفين : القارئ بميوله وقدراته ، والمادة المقروءة بمحتوياتها ، ولغتها ، وهيئتها الطباعية ، والمدى الذي يمكن القراءة به مع توافر الفهم والسرعة هو الذي يحدد درجة الالتقاء والتكافؤ بين الطرفين المذكورين.

فالانقرائية مصطلح يرتبط بالصعوبة النسبية للمادة المقروءة ، تتأثر بعوامل استعداد القارئ للتعلم ، وقدراته عليه ، وخلفيته بالموضوع وهى - أى الانقرائية - محصلة لمجموع العناصر التى تشتمل عليها أية مادة مكتوبة، بما فى ذلك صور التفاعل بين هذه العناصر ، التى تؤدى إلى نجاح عدد من القراء فى الاتصال بهذه المادة ، ويقاس مقدار النجاح بمدى استيعاب القراءة للمادة ، وقدرتهم على قراءتها بسرعة معقولة.

وكلما كانت المادة : متنوعة ، وتناسب ميول القراء واهتماماتهم ، وتراعى جوانب معينة فى أسلوب الطباعة ، وتوزيع الصور ، وتضم الألفاظ المألوفة للقراء فى اللغة الشفوية كلما يسر عليهم الفهم.

هـ - الثروة اللغوية :

من المتوقع أن القارئ المبتدئ لا يقرأ كلمات بعيدة عن خبرته ، وعندما يحقق الطلاقة فى القراءة فإنه يستطيع استخدام هذه القدرة لتفسير ، وفهم السياق بحيث يستطيع من خلال ذلك زيادة ثروته من المفردات ، وزيادة درجة فهم ما يقرأ . ويرتبط بقضية الثروة اللغوية جانبان :

- أولهما : الانقرائية حيث تمثل المفردات أهم العوامل التى تؤثر فيها.
- ثانيهما : اختيار المفردات اللغوية ، وهناك معايير ينبغى الاستناد إليها عند اختيار محتوى تعليم القراءة :
- الشيوخ : فكلمة كانت الكلمة أكثر استعمالاً كانت أيسر فى عملية تعليم القراءة.
- التوزيع : ويقصد به استعمال الكلمة فى مجالات مختلفة .
- قابلية الكلمة للاستدعاء : ويقصد به سرعة ، وسهولة تذكر الكلمة .

▪ قابلية الكلمة للتعليم Learn ability ، وللتعلم Teach ability

بمعنى أن يسهل على المعلم تعليمها ، وعلى المتعلم تعلمها.

و - المؤثرات البيئية :

فالجو المنزلى الخصب يساعد على : تنمية الثروة اللغوية للطفل ، توفير الفرص الكافية للنمو من جميع جوانبه ، وإذا كانت القراءة تتطلب تفاعلاً اجتماعياً يكسب الطفل خبرات فإن ما يتوصل إليه القارئ من قراءته إنما يكتسبه في ضوء الخبرات التي يتعلمها في حياته مع الآخرين ، ومعنى المقروء يعتمد - إلى حد كبير - على خبرة الطفل ، وبقدر اتساع الخبرة يزداد نصيب الطفل في الفائدة.

فالعلاقة بين : المستوى الاقتصادي ، والمستوى الاجتماعي ، والمستوى الثقافي للأسرة ، النجاح في القراءة علاقة ذات دلالة ، ولا يمكن إغفال ما تقدمه الأسرة من عناية، ومشاركة وجدانية للأطفال ، واهتمام في نجاحهم في القراءة.

ز - العوامل الذاتية (الميول ، والدافعية) :

الميل دافع مهم في عملية تعلم القراءة ، وأثبتت إحدى الدراسات أن الأسباب المهمة نصف المستوى القرائي للتلاميذ ضعف ميلهم إلى القراءة.

ويرتبط الميل للقراءة بمستوى الطفل العقلي ، وعمره الزمني ، والجنس ، والذكاء ، والحالة الاقتصادية ومن سمات القارئ الناجح : الحماس للقراءة ، الميل إليها ، ولن يمتلك القارئ مهارات القراءة إلا إذا امتلك القدرة على قراءة ألوان متعددة في مختلف ميادين المعرفة معتمداً على نفسه ، فالميل ، والقدرة ، وامتلاك المهارات أمور مترابطة.

ويربط خاطر بين فهم المقروء والتفاعل معه وشغف القارئ بما يقرأ وواقعيته للقراءة بجانب عدد من المهارات والعادات وتتحدد درجة الميل بـ: نوع الموضوع ، والأسلوب ، والشكل ودرجة الجاذبية .

استخلاصات

من خلال استعراض العوامل المؤثرة في القراءة ، يمكن الوقوف على النقاط الآتية :

- تؤثر هذه العوامل على القارئ المبتدئ ، فكثير من الحاجات اللازمة لاكتساب مهارات القراءة تشكل صعوبة أمامه في البداية ، وتصبح أكثر سهولة عند تطور مهاراته القرائية.
- تدرج هذه العوامل في أطر ثلاثة :

- ١- عوامل شخصية ذاتية : الذكاء ، والخبرة السابقة ، والعوامل الجسمية ، والميول، والتوافق العاطفي ، والهدف من القراءة .
- ٢- عوامل خارجية : البرنامج الموضوع للقراءة ، ومادة القراءة ، وقابلية المادة للقراءة.
- ٣- عوامل ترجع إلى قوانين التعلم مثل التدريب.

- تقدم الطفل في القراءة يتوقف على : استعداداته وقدراته وميوله ، وعلى المقروء لغة وأفكاراً وتركيباً وطباعة وإخراجاً ، وعلى طريقة تقديم المقروء ، وهذا ما سوف نعالجه في موضوع خاص عن الانقراطية.

الفصل الرابع الكتابة وتعليمها في المرحلة الابتدائية

- أولاً : مفهوم الكتابة
- ثانياً : طبيعة عملية الكتابة
- ثالثاً : مهارات الكتابة
- رابعا : الكتابة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية
- خامسا : القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية
- سادسا : العلاقة بين القراءة والكتابة

الفصل الرابع الكتابة وتعليمها في المرحلة الابتدائية

أولاً : مفهوم الكتابة :

يتخطى مفهوم الكتابة حدود رسم الحروف ، وإجادة الخط ، فهو "عملية تبدأ برسم الحروف ، وكتابة الكلمات بالطريقة التي تيسر على القارئ ترجمتها إلى مدلولاتها، وتكوين الجمل والعبارات بالطريقة التي تمكن الكاتب من التعبير عن نفسه".

فالكتابة "عملية ترتيب للرموز الخطية ، وفق نظام معين ، ووضعها في جمل وفقرات ، مع الإمام بما اصطلح عليه من تقاليد الكتابة ، كما أنها تتطلب جهداً عقلياً لتنظيم هذه الجمل ، وربطها بطرق معينة ، وترتيب الأفكار ، والمعلومات ، والترقيم".

وعلى هذا تتكون الكتابة من ركنين : الأول ركن آلى يتمثل فى رسم الحروف ، وسلامة هجاء الكلمات ، والثانى فكرى يعكسه التعبير عن الأفكار ، ومطالب الحياة ، تعبيراً واضحاً منظماً ، ويتكامل هذان الركنان فلا تعبير دون صحة رسم الحروف والكلمات ، ولا قيمة لصحة رسم الحروف والكلمات إن خلت من فكرة.

ولكى يستطيع الفرد أن يستخدم الكتابة استخداماً فعالاً فى قضاء حاجاته، يجب أن تتكون لديه ثلاثة أنواع من القدرات : قدرة فى الخط ، وقدرة فى الهجاء ، وقدرة فى تكوين الجمل والعبارات ، فلا بد أن يكون الفرد قادراً على رسم الحروف رسماً صحيحاً وإلا اضطربت الرموز ، واستحالت قراءتها ، ولا بد أن يكون قادراً على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها

الناس وإلا تعذرت ترجمتها إلى مدلولاتها ، ولا بد أن يكون قادراً على اختيار الكلمات ، ووضعها فى مقام خاص وإلا استحال فهم المعانى والأفكار التى تشتمل عليها.

ويعنى تعليم الكتابة بأمور ثلاثة رئيسة : أولها الكتابة بشكل يتصف بالأهمية ، والجمال ، ومناسبة مقتضى الحال ، وهذا ما يسمى بالتعبير التحريرى ، وثانيها الكتابة الصحيحة من حيث الهجاء ، والترقيم ، والمشكلات الهجائية الأخرى ، وثالثها الكتابة بخط واضح وجميل . والأمران الثانى والثالث يتصلان بالمهارات اليدوية فى الكتابة ، أو ما يسمى بآليات الكتابة ، أو مهارات التحرير الكتابى.

ومن العرض السابق يمكن القول : إن للكتابة شقين عمل الحاسة ، وعمل العقل فالأولى عملية حسية تشمل ما له صلة برسم الحروف ، وتدوين الكلمات ، والثانية عملية عقلية تتصل ببناء الرسالة ، والتعبير عن المعنى.

ثانياً : طبيعة عملية الكتابة :

الكتابة عملية معقدة ، تتطلب درجة من السيطرة على اللغة ، وكفاءة من الكاتب إذا أراد لكتابته أن تكون ذات فعالية.

تتضمن الكتابة مستوى مختلفاً من التعبير اللغوى حين تقارن بالمنطوق ، فهى وسيلة أكثر احتواء على العناصر العقلية ، "وتقوم بوظيفتها خالية من وسائل التعبير الفنية الموجودة فى الصوت الإنسانى ، كما تؤدى هذه الوظيفة دون مصاحبة حركات الوجه ، والإشارات الجسمية الأخرى".

ويتسم أسلوب الكتابة بالدقة ، وله صيغ واصطلاحات ، ومن شأنها أن تبعد نماذج راقية من التعبير " فالعناصر التى تضمها اللغة المكتوبة تبدو

متماسكة إذا قورنت بجمل اللغة الشفوية التي تظهر جملها منفصلة ، فالانساق هو سمة جمل اللغة المكتوبة".

والكاتب معنى بأمرين : الأول بناء الرسالة ، والثاني صوغ الرموز اللغوية ، ففي بناء الرسالة يحدد الأفكار ، ويرتبها منطقياً ، إبرازاً للمعنى المراد ، وفي صوغ الرموز اللغوية يختار الكلمات ، والجمل ، ويربط بينها معبراً عن المعنى الذي يريده.

فالكتابة تحدث من خلال عمليتين :

- الأولى : إنشاء المعانى Composing وفيها يعمل الكاتب فكره ، ويحدد أفكاره ، ويرتبها ، ويختار الكلمات والجمل ، ويصوغها في شكل وحدات فكرية مراعيأ الصحة الهجائية ، والترتيب الملائم للجمل.
- الثانية : رسم الحروف والتدوين Transcribing.

فالكتابة وفقاً لما تقدم تخلق ما سماه بعض الباحثين باللغة الطليقة من السياق ، أو الخطاب المستقل ، فالرسالة منفصلة عن كاتبها ، وتحمل فكره ، ولغته.

ويمثل مفهوم الترابط عنصراً أساسياً في عملية الكتابة ، ولا يتحقق هذا العنصر إلا بتوافر ما يلي :

- التطور : ويقصد به تسلسل عرض الأفكار واتجاهها نحو هدف معين .
- الاستمرارية : عن طريق بيان الحقائق والآراء.
- التوازن : بمعنى أن تأخذ كل فكرة ما تستحق من تركيز ، وتوكيد.
- الاستيفاء : أى استيفاء الأفكار عناصرها.

وتعتمد الكتابة على مجموعة من العمليات : التنسيق بين حركة اليد والعين ، والسيطرة على عضلات اليد ، وتحليل الكلمات بوصل الحروف داخلها ، وترك المسافات بين الكلمات ، وبين الجمل.

وتمر الكتابة بمراحل ثلاث :

- التصور
- معايشة الموضوع
- الإنتاج

وما يتم في المرحلة الأولى أن موضوعاً أو فكرة تسيطر على الكاتب ، فيبدأ في تحديد أفكاره ، ويجمع المعلومات الخاصة به ، ويختار الجمل المناسبة ، وفي المرحلة الثانية يترجم الكاتب أفكاره على الورق ، مراعيّاً مقومات الكتابة ، ومطبّقاً أصولها ، ويصوغ كلماته في جمل ، ويربط بين الجمل ، وفي المرحلة الثالثة يعيد الكاتب النظر فيما كتبه ، ويهتم بالجوانب الفنية ، ليصل بالمكتوب إلى المستوى الذي يرتضيه ، فهو - الوحيد - الذي تتمثل الفكرة في ذهنه قبل أن تظهر على الورق.

ثالثاً : مهارات الكتابة :

- يستهدف تعليم الكتابة تكوين المهارات الآتية :
- رسم الحروف رسماً صحيحاً ييسر قراءتها.
- كتابة الكلمات موافقة للقواعد الإملائية.
- صياغة العبارات ، والجمل ، والفقرات التي تعبر عن المعاني والأفكار.
- اختيار الأفكار التي يجب أن يشتمل عليها كل لون من ألوان الكتابة.
- تنظيم الأفكار تنظيمياً تقتضيه طبيعة كل لون من ألوان الكتابة.

- وذكر طعيمة مهارات الكتابة الحركية ، والعقلية على النحو التالي :
- السيطرة على حركات الأصابع ، واليد ، والذراع.
 - تعود الكتابة من اليمين إلى اليسار.
 - رسم الكلمات رسماً صحيحاً.
 - الدقة في كتابة الكلمات التي تشتمل على حروف تكتب ولا تتطق ، وأصوات تتطق ولا تكتب.
 - مراعاة القواعد الإملائية الأساسية.
 - مراعاة علامات الترقيم.
 - مراعاة خصائص الكتابة العربية.
 - سرعة الكتابة ، وسلامتها.
 - تذكر هجاء الكلمات.

فمهارات الكتابة - وفقاً لما سبق - أنواع ثلاثة :

- الأول : آلي.
- الثاني : عقلي.
- الثالث : يتصل بشكل الكتابة.

فالمهارات الآلية يوظفها الكاتب في كل ما يخطه ، وهي مهارات تتصل بطريقة رسم الحروف والكلمات والجمل ، وتطبيق ما يعتري الكلمات من قواعد إملائية ، أما المهارات العقلية فتشمل اختيار الكلمات ، ووضعها في قوالب لغوية بترتيب معين ، وموافقة لترتيب الأفكار في ذهن الكاتب ، أما المهارات التي تتصل بشكل الكتابة فهي : علامات الترقيم ، ونظام الفقرة في الكتابة ، وهي مهارات ذات علاقة بالمضمون في الوقت نفسه.

وفى إطار تناول مهارات الكتابة ، نفصل الحديث عن التعبير الكتابي ،
والهجاء من خلال عرض جوانب ذات أهمية في مجال تعليمهما :
أ – التعبير الكتابي :
أهميته :

يعد من أهم أنماط النشاط اللغوي ، وأكثرها انتشاراً ، ومن دونه لا تقوم
بين أفراد المجتمع صلات فعالة مثمرة ، وهو جزء حيوي في حياة الناس
اليومية ، ليس لأنه وسيلة من وسائل الاتصال بين الأفراد والجماعات
فحسب، بل لأنه عامل أساسي من عوامل جمع الناس وارتباطهم ، وهو كذلك
أداة من أدوات التعليم والتعلم ، ويعتمد التحصيل المدرسي في كثير من
صوره على هذا الاتجاه ، ويستمد أهميته من :

- أنه أهم الغايات المنشودة من دراسة اللغات ، لأنه وسيلة الإفهام أحد
جانبي عملية التفاهم.
- أنه وسيلة لاتصال الفرد بغيره ، وأداة لتقوية الروابط الفكرية
والاجتماعية بين الأفراد.
- أن للعجز عن التعبير أثراً كبيراً في إخفاق الأطفال ، وتكرار إخفاقهم
يترتب عليه الاضطراب ، وفقد الثقة بالنفس ، وتأخر نموهم الاجتماعي
والفكري.
- أن عدم الثقة في التعبير يترتب عليه فوات الفرص ، وضياع الفائدة.

ويرى شحاتة أن الاتصال كوظيفة أساسية للغة لا تتفصل عن التعبير ،
إذ لا يمكن أن يكون هناك اتصال دون تعبير لغوي ، وهو صنو التفكير ،
فنمو التعبير ، مرتبط بنمو التفكير وكلاهما مرتبط باكتساب المعلومات
والخبرات.

تنمية مهارات التعبير الكتابي :

- أن يحدد المعلم من أين يبدأ ؟ وما الأداء المطلوب تعلمه ؟ وما الخبرات التي يجب أن يوفرها لتلاميذه ؟ وما المهارات التي يريد أن ينميها؟.
 - أن يحلل المعلم المهارة الكلية إلى مهارات جزئية متسلسلة.
 - أن يتدرج المعلم في إكساب المهارة.
 - أهمية تدريب المتعلم على المهارة ، ونجاح التدريب مرهون بإشباع حاجات التلاميذ ورغباتهم وتوفير المواقف المناسبة للتدريب ، وتعريف المتعلمين بأخطائهم.
 - مراعاة استمرار التدريب توليداً للإتقان.
 - تصمم التدريبات بحيث تكفل المرونة في الأداء ، وتناسب الفروق الفردية ، وتساعد على استخدام المهارة في مواقف متعددة ، وتسمح لكل متعلم أن ينمو بحسب قدراته.
 - الاهتمام بتنمية الثروة اللغوية.
- ويؤكد يونس على أن التقدم في التعبير يرتكز على دعامتين :
- كثرة الكتابة.
 - تصحيح الأخطاء التي تتصل بتعبير التلميذ فكراً ، ولغوياً.
- ويقدم مقترحات للتعامل مع الأخطاء على النحو التالي :
- ارتباط التعليق بكتابات التلاميذ.
 - تشجيع المعلم لتلاميذه ، وتقديره لتعبير التلميذ مهما كان ، بالأرقام ، أو بالإنصاف.
 - الاهتمام في التصحيح أولاً على ما يمس الفكرة ، ثم المشكلات اللغوية الشائعة.

- أهمية رجوع التلاميذ إلى نقد المعلم ، وتوجيهه.
- مناقشة الشائع من الأخطاء مناقشة جماعية.
- تخير المعلم لبعض النماذج الجيدة وقراءتها.

ومن أهم العوامل المساعدة في اكتساب المهارات :

- الممارسة المتكررة.
- تقديم نماذج جيدة ، يحاكيها التلاميذ.
- ضرورة وضع مستويات محددة يجب الوصول إليها.
- تدريب التلاميذ على التخطيط لما يكتبون.

وتستهدف المحددات السابقة تحديد الأطر التي يتم فيها : عرض ، وممارسة ، والتدريب على المهارة إكساباً ، وتنمية ، مع ضرورة توافر شرطين : دافعية التلميذ ، وثروته اللغوية.

وما ينبغي مراعاته في مجال إكساب مهارات التعبير الكتابي هو : أن هذه المهارات تنطلق من سمات اللغة المكتوبة لكونها أكثر إحكاماً من اللغة الشفوية ، وأكثر التزاماً بالقواعد (نحوية - صرفية - إملائية) ، وأنها أميل إلى إظهار قدر من التراكم المعقدة مما قد لا يتيسر في اللغة الشفوية ، وأنها مؤشر على الإلمام بأعراف اللغة المكتوبة ، وتقاليدها.

ب - الهجاء :

أهميته لعملية الكتابة :

هو القدرة على كتابة الحروف منفردة ، ومتتابعة في كلمات ، وجمل

وتتمثل أهمية الهجاء في :

- أنه من الأسس المهمة للتعبير الكتابي.

- أنه يعد وسيلة لصحة الكتابة من حيث الصورة الخطية.
- أن الخطأ في الكتابة يشوهها ، وقد يعوق فهم الجملة.
- أنه بالنسبة للصغار مقياس دقيق للمستوى الذي وصلوا إليه في تعلم اللغة.
- أنه من وسائل تنمية الثروة اللغوية.
- أن إمكانية قراءة الكلمة أثر من آثار هجائها.

يرتبط الهجاء ببعض عوامل المضمون (إدراك معاني الكلمات) ، وبعض عوامل الشكل (رسم الكلمات) وكلاهما يتصل بكون الكلمة جزء من تركيب ، فصحة الهجاء عون على إدراك معنى الكلمة .

تنمية مهارات الهجاء :

تبدأ الخطوة الأولى في تنمية مهارات الهجاء بتخطيط برنامج جيد يختلف في فلسفته، وأهدافه ، وأسلوب تدريسه ، ويراعى فيه : التدرج ، والتكامل ، والتوازن في اختيار المهارات ، ويركز على ما له صلة بحياة التلميذ ، ويبتعد عن المفردات المعقدة وأن تدرس قواعد الهجاء كوسيلة لصحة التعبير الكتابي ، وأن يكون الاعتماد في تكوين عادات الكتابة الصحيحة على المحاكاة ، والتكرار.

فتحديد أهداف المنهج الهجائي أهم خطوة بالنسبة لتعليم التلاميذ الكتابة ، فوضوحها ، وواقعيتها ، ومناسبتها لمستوى التلاميذ الطريق إلى تحقيقها.

ثم تأتي مشكلة اختيار الكلمات ، ويقدم يونس ثلاث طرق لاختيارها :

- الأولى : اختيار الكلمات من بين المشكلات التي يقع فيها الكبار.
- الثانية : اختيار الكلمات من بين ما يستعمله التلاميذ في أساليبهم حين يكتبون ، وهم في حاجة إليها في استعمالاتهم.

• الثالثة : أسلوب تشخيص الأخطاء.

وأيا كان أسلوب اختيار الكلمات ، فإن الانطلاق مما يرد بالمقروء من كلمات يعد أسلوباً يعكس الاهتمام بمبدأ الوظيفية ، فمن الكلمات المستعملة ينطلق درس الهجاء ، ويمكن إحداث التوافق بين المستعمل من الكلمات ، وما يحتاجه التلميذ من كلمات.

وتمثل مبادئ التدرج ، والتسلسل ، والاستمرار ، والتدريب ، والتعزيز ، الأمور الأكثر أهمية في مجال تنمية المهارات.

• التدرج في تقديم المهارة من البسيط إلى المركب.

• التسلسل بمعنى الاستفادة من التداخل بين المهارات.

• الاستمرار في تدريس المهارات المتصلة.

• التدريب وصولاً للإتقان.

• التعزيز لحفز التلميذ على استمرار الكتابة.

ويقدم دوفى مبادئ تدريس المهارة على النحو التالي :

• الاستعداد للتعلم.

• توجيه الانتباه.

• التركيز والإبراز.

• تناقص المساعدة.

• ضمان الاستجابات.

رابعا : الكتابة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية

عندما نتحدث عن الكتابة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية ، ينبغي التأكيد على أهمية التمهيد لهذه المهارة من خلال التدريب ، وتنمية استعداد الطفل للكتابة.

وتعد مرحلة التهيئة السابقة في مجال النطق والتعبير والقراءة ، ذات أهمية بالغة في تهيئة الطفل للكتابة.

ثم مما يمهد للكتابة تمهيدا سليما أن يدرّب الطفل على طريقة الإمساك بالقلم ، فإنه إن أساء هذه الطريقة أساء معها الكتابة وأصبح ذلك عادة له طول حياته.

ومما يمهد به للكتابة أن يتدرّب الطفل على كتابة مبهمّة مثل كتابة الخطوط المستقيمة والمعوجة وكتابة الدوائر والزوايا ، حتى ندرك أن يده استطاعت أن تضبط القلم وتسيطر على سير الخطوط.

ومما يبسر الكتابة ألا يكتب التلميذ إلا ما يجيد فهمه ويقدر على قراءته، فإن الكتابة مهارة أخيرة في سلسلة المهارات الأربع ، لا بد أن يسبقها فهم ونطق سليم وقراءة ناجحة ، وقد سبق أن ذكرنا أن التلميذ تعرف رموز الحروف والكلمات ببصره ، وصوته ، وجاء دور أن يدرّب على كتابة هذه الحروف وهذه الكلمات بيده ، بعد أن تستوفى هذه الحروف وهذه الكلمات حظها في التدريب على قراءتها ، وفي جمل مفيدة ، وذلك يلفت النظر إلى أجزاء الجملة ثم إلى أجزاء الكلمة ثم إلى الحرف الذي يراد تجريده بعد كتابته بخط مخالف.

كما ينبغي ألا يكتفى بقدرة التلميذ على كتابة الجملة وتكرار كتابتها وإنما ينبغي أن يكون هناك تدريب مكرر ومتابع شفويا أولا ، ثم كتابيا ثانيا وذلك لكتابة كلمات الجمل في جمل أخرى ، أو بكتابة بعض كلمات مع إعطاء التلميذ فرصة تكلمة الجمل من عنده ، فإذا كانت الجملة مثلا (أحمد يلعب في المدرسة) ، فمن الممكن أن نستعمل كلمة يلعب في جمل أخرى ، وكلمة في البيت في جملة أخرى ، وكلمة أحمد كذلك في جملة جديدة ، ثم قد توضع

هذه الكلمات مفردة غير مرتبة مثل : (أحمد – يلعب – البيت – المدرسة – يكتب – الكراسة – بالقلم) ويطلب من التلميذ أن يرتب من هذه الكلمات جملا متنوعة.

وقد تجرد إلى أحرف ثم ندرّب التلاميذ على نطق الأحرف مرة بأصواتهم ، ومرة بأسماعهم ، ثم نضعها غير مرتبة ، ونطلب من التلميذ تكوين كلمات منها ، ثم تكوين جمل من هذه الكلمات ، ونكثر من هذه التدريبات التي تعتمد أولا على تكرار القراءة ، ثم على لفت النظر إلى جزيئات الجملة وجزيئات الكلمة ، ثم التجريد ثم التركيب ، ثم تكوين الجمل من خلال المقروء والمكتوب ، مع التدريب – كذلك – كلما جاءت الفرصة على الظواهر القرائية والكتابية.

ويلاحظ أننا عند التجريد للأحرف قد لا نلتزم بترتيبها الأبجدي ، بل الذي يحسن أن نأخذ به أن نجعل أحرف الأبجدية مجموعات قريبة التشابه ، ثم نجردها ونقارن بينها ؛ لتعرف أوجه الوفاق والخلاف فيها ، وليكون ذلك أدعى إلى تثبيتها في ذهن التلميذ ، فالباء والتاء والثاء مجموعة واحدة ، والحاء والخاء والجيم مجموعة أخرى ، والذال والذال ، ثم الراء والزاي ، ثم السين والشين ، ثم الطاء والظاء ، ثم العين والغين ، ثم القاف والفاء ، كل ذلك يمكن أن يكون مجموعة تناقش معا عند التجريد ؛ ليتضح الوفاق بينها والخلاف ، ولكن معرفة ترتيبها الأبجدي لا نقلل من قيمته وأثره والحاجة إليه وخصوصا في مستقبل التلميذ ؛ ولذلك فنحن نحرص على أن يكون في كراسة التلميذ ، وفي كل فصل من فصول الدراسة للصف الأول خريطة الأبجدية العربية بها ثمانية وعشرون مربعا ، فإذا جُرد حرف وضع في مربعه حسب ترتيبه المرقم في الخريطة ، على أن يكون كذلك فوق جدران

الفصل لوحة لكل حرف تمثل تجريده وأوضاعه المختلفة في الكلمة ،
وأوضاعه مع الحركات الثلاث وطريقة نطقه مع هذه الحركات كما سبق
شرحه من قبل.

جودة الخط في الكتابة في الصفين الثالث الرابع :

١- من أهم أهداف هذه المرحلة أن يصبح الطفل - الذي عرف رموز
الكتابة ، واستطاع أن يكون منها كلمات وجملا صحيحة - قادرا على
أن يصل في كتابته إلى جودة هذه المهارة.

ولن يتسنى له ذلك حتى يدرّب تدريبا متصلا على القواعد الصحيحة في
طرق الكتابة ، وأن يدرّب تدريبا متصلا على القواعد التي لا بد منها لمعرفة
أصول الكتابة بخطى النسخ والرقعة.

فيدرّب أولا على طريقة الكتابة ، كي يتعلم كيف يبدأ الكتابة في أول
السطر ، وكيف يكتب ما بين الخطين الرأسين عن يمين الصفحة وعن
يسارها إلى غير ذلك ، ثم يدرّب على إجادة الخط.

٢- في هذه المرحلة تكون قد اكتملت أدوات التلميذ من مخارج الحروف
ومن اكتمال قدرات الحبال الصوتية ، وقد أصبح لديه معجم لغوي
مناسب اكتسبه من مساره التربوي في الصفين الأول والثاني ، وأصبح
في هذه المرحلة الجديدة في حاجة إلى تنمية ذلك وتجويده بعد الاحتفاظ
بكل ما اكتسبه في المرحلة السابقة ، ولذلك فإن علينا في هذه المرحلة :

• أولا : أن نعاود التدريب على كل ما سبق اكتسابه في مجال الظواهر
القرائية والكتابية ، ثم يزيد على ذلك الظواهر القرائية والكتابية المطلوبة
في هذه المرحلة وهي :

أ- علامات الترقيم التي لا بد منها مصاحبة لتجويد الخط في الكتابة مثل :
الفاصلة المنقوطة ، والفاصلة غير المنقوطة ، والنقطة عند نهاية الفقرة
وعلامة الاستفهام عند الاستفهام ، وعلامة التعجب عند التأثير والتعجب
والأقواس عند الجمل المعترضة ، والنقطتان الرأسيتان بعد كلمة قال ،
والشرطتان الأفقيتان عند الجملة المعترضة ، وغير ذلك.

ب- الألف اللينة في آخر الفعل أو آخر الاسم.

ج- همزة الوصل وهمزة القطع ، والتاء المربوطة والفرق بينها وبين الهاء
آخر الكلمة مثل : هذه بلدة ، وهذه بلدة.

د- الظواهر المختلفة للتوين ، حيث يدرّب التلميذ على الفرق بين التوين
بالضمة ، والتوين بالكسرة ، والتوين بالفتحة.

كما ينبغي أن يعرف طريقة كتابة الحرف ، ومن أين يبدأ ، وكيف
ينتهي، وتوضع أمامه اللوحات التي تساعد على فهم هذه القواعد وتطبيقها،
كما ينبغي أن يكون التدريب في هذا المجال عملياً سواء في الحصة
المخصصة للخط أم في غيرها.

وفي حصة الخط تهتم بطريقة عرض الدرس فلا يعرض إلا إذا حدد
الهدف منه ، بأن يكون الهدف تحسين خط النسخ في حرف كذا ... مثل اللام
والنون ، أو غير ذلك ... وعلى أن يأتي بالعبرة التي تدرّب التلميذ على
كتابتها بحالات الحرف في أوضاعه المختلفة ، وتقسم السبورة قسمين : قسم
نكتب فيه العبارة التي يراد تدريب التلميذ على كتابتها مع وضوح وضع
كلماتها على الخط الأفقي الذي يرسم على السبورة.

وأما القسم الآخر فيترك للشرح ، حيث يوضح فيه طريقة رسم الحرف
في أوضاعه المختلفة ويدرّب التلاميذ شفويًا على ذلك ، ثم تحريريًا ، ونؤكد

على أن تكون الحصّة مشتركة بين الخط والإملاء ، فبعد أن نشرح قاعدة الخط ويدرب التلميذ عليها نبقى جزءا من الحصّة لكتابة قطعة من الإملاء ، نجعلها أيضا تطبيقا على درس الخط ، ثم يترك للتلميذ في العمل المنزلي أن يواصل التدريب على تحسين خطه في هذه القاعدة ، أما النصف الثاني من العام الدراسي فيكون التدريب فيه على خط النسخ وخط الرقعة معا ، ويلفت نظر التلميذ إلى الفروق التي تجعل كل منهما مختلفا عن الآخر .

وللخط قدرة لا تتكرر في نمو الإحساس بالجمال والتعرف عليه ، فخطوط اللغة العربية كما هي وسيلة للمعرفة والتعليم ، فهي كذلك وسيلة الإبداع في الفن الزخرفي ، واهتمام المدرس في لفت تلاميذه في هذه المرحلة إلى هذا الجانب مع ما فيه من الجمال الزخرفي والهندسي للخطوط العربية أمر له غاية الأثر في تنمية المهارة الخطية في هذه المرحلة ، وليت المدرس يقود تلاميذه إلى بعض المساجد التي تغطي بالكثير من هذه الخطوط الزخرفية ليجدوا ما فيها من جمال وفن .

ونحن في هذا المجال ندعو ونلح في الدعوة إلى أن يكون هناك نوع من التعاون والترابط بين مدرس التربية الفنية ، ومدرس الهجاء والخط واللغة العربية بعامة على أن يتم التعاون من خلال لقاءات يحدد فيها أهداف هذا التعاون ومجالاته في الارتفاع بمستوى الخط في كتابة التلاميذ .

وما سبق أن ذكرناه من الاهتمام بعرض قواعد خط النسخ دائما أمام التلميذ بعد جعلها في لوحات ، تعتبر وسائل معينة وما سبق أن قلناه في ذلك نقوله أيضا من خط الرقعة ، وكذلك يكون التدريب على هذا الخط متفقا مع ما ذكرناه في التدريب على خط النسخ .

ويلاحظ المدرس أن هذه الاتجاهات في الاهتمام بهذين الخطين لا تتوقف على حصة الخط فقط ؛ بل ينبغي أن يلفت نظر التلميذ إلى الاهتمام بقواعد الخط في كل حصة كتابة.

وأكثر من هذا أن يتفق مع زملاء المدرسين على أن يكتبوا خلال الصفين الأولين والصف الثالث بخط النسخ وحده ، ولا يسمح لأحد أن يكتب على السبورة بغير خط النسخ إلا في الصف الرابع وما بعده.

ومما يجدر الاهتمام به أن يكون في المدرسة مدرس خط متخصص وأن يجعل للخط (جماعة خطوط) تهتم بإشاعة الجمال المعهود في الخطوط العربية المختلفة ، ويحسن أن يكون من بين مجالات النشاط المدرسي مجال لتحسين الخط ، وحشد أكبر عدد من التلاميذ في هذين الصفين لهذا النشاط.

إننا نهتم في هذه المرحلة بالخط لأنه العنصر الأساسي في أهدافنا ؛ لأن التلميذ مقبل على جعل القراءة والكتابة الوصيلتين الأساسيتين في اكتساب العلوم والمعارف وحاجات الحياة ، ومعلوم أن جودة الخط تساعد على سرعة الفهم وإدراك معاني الرموز الكتابية ببسر وسهولة.

خامسا : القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية :

يدخل الطفل المدرسة الابتدائية في سن السادسة ، ويفترض أن يكون قد وصل لمستوى من النضج والذكاء يؤهله للتعلم ، وهو إذ يدخل المدرسة الابتدائية يكون الهدف الأساسي آنئذ أن يتعلم القراءة والكتابة وشيئاً من مبادئ الحساب.

وتمثل القراءة القاعدة الأساسية في العملية التربوية بهذه المرحلة ، فكل عملية عقلية، أو وجدانية ، أو يدوية لا بد لها من الارتكاز على القراءة، ولذا تعد

القراءة في تلك المرحلة هدفاً في ذاتها تهدف العملية التربوية فيها إلى أن يمتلك الطفل المهارات الضرورية فيها، والسيطرة عليها.

فالطفل يدخل المدرسة الابتدائية ليتعلم القراءة ، ثم يصبح بعد ذلك متعلماً بالقراءة، بمعنى أن القراءة بعد أن يكتسب الطفل مهاراتها تصبح وسيلة لتثقيف الطفل ، وتعليمه ، وارتباطه بالمعرفة الإنسانية ، والفكر الإنساني في ماضيه وحاضره.

وتهدف القراءة - في التربية المعاصرة - إلى توثيق الصلة بين الطفل والكتابة ، وتجعله يقبل عليها برغبته لينهل منها المعلومات والأفكار التي تنمي قدراته ، وتجعله يستفيد أو يستمتع بما يقرأ.

١- وظائف تدريس القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية :

من الاعتبارات المهمة وراء تدريس القراءة والكتابة في المدرسة الابتدائية ما يلي :

- أنهما الأداة الرئيسة التي تساعد الطفل في عملية التفكير ، والنشاط العقلي عموماً.
- أنهما - مع التحدث والاستماع - يمثلان الأداة التي يستخدمها الطفل في الاتصال بغيره، وبالمجتمع ، والتعامل مع الآخرين تحقيقاً للمنافع والحاجات.
- أنهما الأداة التي يستخدمها الطفل في السيطرة على المواد الدراسية المختلفة وعلى مقدار نموه فيهما يتوقف اكتسابه لما تشتمل عليه هذه المواد من معلومات ، واتجاهات ومهارات.
- أنهما الأداة التي سوف يستخدمها الطفل في تثقيف نفسه بعد خروجه إلى الحياة ، بعد انتهاء هذه المرحلة.

٢ - مكانة القراءة والكتابة من الخطة الدراسية بالمرحلة الابتدائية :

يعد تخصيص فترة محددة من اليوم الدراسي لتعليم اللغة بصفة عامة والقراءة والكتابة بصفة خاصة أمر ضروري لإكساب الطفل مهارات لغوية محددة ، ولتدريس مثير في اكتساب تلك المهارات ، إلا أن الحاجة إلى تنمية القدرة على الاتصال اللغوي والكفاءة فيه أكثر أهمية ومن ثم أصبح من المهم تضمين المنهج بعض أوجه الاتصال كجزء رئيس للبرنامج المدرسي الموضوع للطفل في سنواته الدراسية المختلفة.

وتشكل خطة الدراسة للقراءة والكتابة حيزاً كبيراً من خطة دراسة اللغة العربية ، ويخصص لهما نسبة عالية من الدرجات ، وتهتم وزارة التربية والتعليم بتدريس القراءة والكتابة لما يؤديانه من وظائف مهمة في حياة الفرد والجماعة.

ويحتل تدريس القراءة والكتابة مكاناً بارزاً من خطة الدراسة في المرحلة الابتدائية وهي في الحقيقة تأخذ أكثر من هذا الوقت لأنهما يدخلان في جميع المواد الدراسية الأخرى ، ولا يمكن الفصل بينهما ، فكل المواد الدراسية تعد مجالاً للتدريب على اكتساب مهارات القراءة والكتابة ، كما أن انتقال الطفل من فرقة تعليمية لأخرى في سنوات المرحلة الابتدائية يتوقف على مدى النجاح فيها.

٣ - تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية :

من أهم مسؤوليات المدرسة الابتدائية تعليم القراءة والكتابة ، فالقراءة تمكن الطفل من السيطرة على المواد الدراسية المختلفة ، وعلى تنمية ذاته ، وعلى النجاح في حياته بصفة عامة ، وهي وسيلة للتنمية الفكرية والوجدانية ، لأن الفرد لا يمكن أن يتقدم أو أن ينمي نفسه دون تعرف وسائل ذلك التقدم ، وهذه التنمية ، ولا سبيل إلى ذلك إلا بالقراءة.

والكتابة تقدر الطفل على إعطاء فكرة واضحة منسجمة ، وأسلوباً متناسقاً ، وعبارة محددة ، وكلمة دالة ، ومن الضروري أن يعرف الطفل ما هو مقبول ، وما هو غير مقبول من الاستعمالات اللغوية التي تعد مهمة في الاتصال الاجتماعي.

٤ - أهداف تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية :

لتدريس القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية أهداف متعددة تتبثق من الوظائف الأساسية لهما ، ويمكن عرضها على النحو التالي :

- إكساب التلاميذ حصيلة من المفردات اللغوية الصحيحة ، والأساليب التي تتيح لهم التعبير عن حاجاتهم ، والتي تيسر لهم التعاون مع الآخرين.
- إكساب التلاميذ المهارات والقدرات القرائية : كتعرف الكلمات ، والفهم ، والسرعة ، واستخدام السياق.
- تنمية الرغبة لدى التلاميذ في التعبير الكتابي الصحيح ، والاهتمام بسلامة الكتابة في جميع أنشطتها ، والتوصل إلى أهداف واقعية للكتابة.

وتصنف الأهداف في مجالات ثلاثة : المجال المعرفي Cognitive Domain والمجال الوجداني Affective Domain والمجال النفس حركي أو المهاري Psycho-Motor Domain ، وبناء على هذا يمكن عرض أهداف تعليم القراءة والكتابة وفقاً لهذا التصنيف على النحو التالي :

أولاً : المجال المعرفي :

- يجيد التعرف على المشكلات القرائية والكتابية : الحروف التي تكتب ولا تلفظ ، والأخرى التي تلفظ ولا تكتب.

- تزداد معرفته بقواعد الكتابة.
- يعرف قواعد تنظيم الكتابة ، ونظام الترقيم.
- يزداد معجمه اللغوي.
- يعرف في سهولة ويسر الأفكار الرئيسة ، والجزئية فيما يقرأ.
- يستوعب الأفكار الرئيسة للمقروء.

ثانيا : المجال المهاري :

- ينطق الكلمات والجمل في سلامة ويسر.
- يجيد تمييز النطق بين الظواهر الصوتية المختلفة : الشد ، والمد ، والوصل.
- يضبط الكلمات التي يقرأها ضبطاً صحيحاً.
- يجيد القراءة الجهرية مراعيًا صحة الضبط ، وحسن الأداء ، ومراعاة دلالات علامات الترقيم.
- يناقش زملاءه في موضوعات متنوعة.
- يجيد كتابة ما يقرأ كتابة صحيحة وبسرعة مناسبة لمستواه.
- يعبر كتابة عن حاجاته اليومية بجمل مترابطة صحيحة مناسبة لمستواه.
- يعبر كتابة عن نفسه وأفكاره بجمل مترابطة صحيحة مناسبة لمستواه.
- يتقن القراءة الصامتة بفهم ، وسرعة مناسبة.

ثالثاً : المجال الوجداني :

- يحب القراءة ، ويقبل على مطالعة القصص والمجالات المناسبة لمستواه.
- يتعود الدقة في استخدام اللغة عند التعبير عن نفسه ، وحاجاته.
- يتعود الترتيب ، والنظام ، والنظافة فيما يكتبه.

يوقفنا استقرار الأهداف السابقة لتعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية على أن المطلوب هو ضرورة سيطرة التلاميذ على مهارات القراءة والكتابة ، واستيعاب المعارف والثقافات ، وتمثل القيم والاتجاهات.

وشملت الأهداف ما يسمى الحد الأدنى للأداء ، أو درجة الكفاية اللغوية التي ينبغي أن يكون عليها التلميذ حتى يتحقق عنده هدف معين.

سادسا : العلاقة بين القراءة والكتابة :

من خلال العرض السابق لكل من القراءة والكتابة يمكن توضيح مظاهر العلاقة بينهما فيما يلي :

- تعتمد القراءة والكتابة على التفكير ، وتبادل التفكير ، وتمثل الرموز والكلمات والمعاني قدراً مشتركاً بينهما ، ففي القراءة - وهي فن استقبال - تحدث عمليات تحليلية في محاولة لفهم ما يفكر فيه الآخرون ، وفي الكتابة - وهي فن إنتاجي - يعتمد على الإنشاء والتركيب نقلاً للفكر ، ومشاركة الآخرين فيه
- للتعبير بعدان : أولهما لغوي ويعكس مجموعة من المهارات اللغوية التي يجب أن يتقنها المتعلم ليعبر ، وثانيهما معرفي ويرتبط بتحصيل المعلومات ، والحقائق ، والأفكار ، والخبرات ومصدره القراءة ، ويكسب هذا البعد المتعلم الطلاقة اللغوية عند الكتابة ، فالتحضير القرائي قبل الكتابة يعد بعداً أساسياً وضرورياً.
- يؤكد المظهر السابق أن الارتباط بين درجات التعبير الكتابي ، ودرجات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع ٠,٦٤ ،
- تعلم القراءة يهتم بمهارات تمكن القارئ من حل الرموز الكتابية ، وتتوقف القراءة على وضوح الخط ، مراعاة قواعد الإملاء ، وعلى

- القارئ أن يتصف بالعلم برموز الكتابة. وتحويلاتها الصوتية ، وطرق أداء الكلام ، والربط بين الأصوات ومدلولاتها.
- القراءة والكتابة عجلتان معقدتان تشتملان على مهارات : حسية ، وعقلية ويشتركان في تصور شكل الكلمة ، والربط بين الحروف وأصواتها ، وتحليل بنية الكلمة ، وفهم معنى الجملة.
 - الرسالة اللغوية المكتوبة هي مجال القراءة والكتابة ، وهما فنا الأداء اللغوي تلقياً وإنتاجاً حيث يرتبط بها القارئ تفسيراً ، وفهماً ، ويرتبط بها الكاتب إنشاءً وصياغةً.
 - يعد التهجي أحد مظاهر الارتباط بين القراءة والكتابة ، فالانتباه إلى أشكال الكلمات وأصواتها كما تعلمها الطفل في القراءة يساعد على التهجي الصحيح عند الكتابة والعلاقة بين الترقيم في الكتابة والتعقيم في القراءة من مظاهر العلاقة بينهما والترقيم في نهاية الجملة مفتاح رئيس للتعقيم في القراءة.
 - يركز الكاتب على أمرين : بناء الرسالة ، وصوغ الرموز اللغوية فيبدأ بتحديد الأفكار، ويرتبها منطقياً إبرازاً للمعنى ، ويختار الكلمات والجمل ويربط بينها ، والقارئ معنى بأمرين : تفسير الرسالة بإعادة بناء معناها وصولاً للمعنى الذي يريده الكاتب ؛ والوحدات الأساسية التي يستخدمها الكاتب ، والقارئ هي : الكلمة ، والجملة، والفقرة ، والموضوع.
 - القدرة على التمييز السمعي ، والبصري أمر أساسي لمهارات القراءة والكتابة ، مع ضرورة حدوث تطورات : معرفية ، وإدراكية ، ويجب أن تصل قدرة الذاكرة إلى مستوى من النمو تترابط فيه الرموز ودلالاتها ، وتنظم ، وتُخزن ، وتُستعاد بشكل فعال حين الحاجة ، ويقع على مدى الانتباه عبء في الانتقال من مستوى لآخر.

- تتوقف المعرفة الوظيفية للقراءة والكتابة على اكتساب ثلاثة أنظمة من الرموز : هي الرسم الكتابي Graphitic ، والتركيب Syntactic ، والدلالة Semantic وهي الأنماط الثلاثة التي أشار إليها جودمان Goodman بقوله : إن القارئ يستخدم مؤشرات إدراكية كتابية يحتاج إليها لفهم المعنى، ثم يراجع ما قرأه ، فالمؤشر الأول يتعلق بالمعنى والدلالة ، والثاني يتصل بمؤشرات الإعراب ، وبناء الجمل.
- ظهرت في إطار مفهوم اللغة الكلي مظاهر الاستقلال والتداخل بين القراءة والكتابة ، فينظر إليهما على أنهما نمط واحد متكامل لا على أنهما نشاطان مستقلان ، والتكامل بينهما ليس تكاملاً كلياً ، فهما متتابعان في شكل خطي.

تعطى المظاهر السابقة للعلاقة بين القراءة والكتابة ملامح محددة لما بين القراءة والكتابة من أساسيات مشتركة ، والتي يمكن أن توظف في البرنامج تحقيقاً لأهدافه.

وكذلك فإن ظهور مفهوم المعيشة في القراءة Involvement in Reading بمعنى تشجيع ، وتدريب المتعلمين ليتفاعلوا مع المقروء ذهنياً وانفعالياً ، والتأكيد على وجوب استخدام الكتابة كنشاط تكميلي للتعبير عن استجابات المتعلمين مع المقروء يعزز المنحى الذي نتبناه من ضرورة توظيف هذه الصلات بين القراءة والكتابة في إطار متكامل.

الفصل الخامس

التكامل بين القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية

- أولاً : مفهومه ، وأسسه
- ثانياً : دواعى التكامل فى اللغة
- ثالثاً : مداخل التكامل
- رابعاً : القراءة والكتابة وكيفية تحقيق التكامل بينهما
- خامساً : خصائص التكامل التى ينبغى مراعاتها

الفصل الخامس

التكامل بين القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية

أولاً : مفهومه ، وأساسه :

فكرة تحقيق التكامل بين المواد الدراسية ، هي محاولة للتغلب على فكرة الخبرة المفتتة التي تقدم للتلاميذ من خلال منهج المواد الدراسية المنفصلة ، وفى سبيل تحقيق التكامل بين المواد الدراسية ظهرت أفكار متعددة : الترابط، والإدماج ، والمجالات الواسعة ، والنشاط ، واختيار المحتوى من هياكل المعرفة ، وربط الموضوعات بالمشكلات الاجتماعية.

وكان لتحقيق التكامل بين المواد الدراسية مسارات ثلاثة :

- الأول : عن طريق إيجاد علاقات بين المواد الدراسية.
- الثانى : عن طريق ربط المحتوى بالمشكلات الحيوية للمتعلم أو للمجتمع.
- الثالث : عن طريق تنظيم محتوى المعرفة إلى مقررات عامة.

وظهور هذه الأفكار المتنوعة لإحداث التكامل يؤكد أهميته ، وتعدد وجهات النظر حوله ، ففكرة التكامل تطرح قضيتين : أولاهما : الخبرة التعليمية ، ثانيهما : المتعلم الذى يتلقى المنهج فى ضوء هذه الفكرة .

من هنا أمكن تحديد أهم أساسين لعملية التكامل :

- الأول : تنظيم الخبرة التعليمية.
- الثانى : أن التكامل عملية تحدث فى عقل المتعلم.

وينظر بعض المتخصصين إلى هذين الأساسين على أنهما تفسيرات لفكرة التكامل، يرجح أصحاب التفسير الأول فكرة أن التكامل أسلوب لتنظيم الخبرة التعليمية ، معضدين رأيهم بأن التكامل يعتمد على تفاعل الأجزاء ، وكيفية ترابطها لتكون كلاً متكاملًا.

على أن أنصار التفسير الثاني لفكرة التكامل يرون أنه خبرة منظمة تحدث في عقل المتعلم ، فالتكامل عملية يمارسها المتعلم ، في سعيه إلى تنظيم معرفته ، وخبراته ، بحيث تصبح ذات معنى بالنسبة له ، فمفهوم التكامل يعنى تحقيق الوحدة ، والشمول ، فيما يكتسبه المتعلم من خبرات.

واستقراء ما تضمنه التفسيران السابقان لعملية التكامل ، يؤكد على أنه لا اختلاف بينهما ، وأنهما يتكاملان ولا يتفاضلان ، فالتكامل عملية تحدث في عقل المتعلم أمر يرتبط بما يقدم له من خبرات ، منظمة ، ذات معنى ، ومن منظور آخر فترابط الخبرات المقدمة للمتعلم يساعد على تكاملها في عقله.

هذا الأمر وثيق الصلة بتعلم اللغة ، إذ لا يمكن الفصل بين الجانب المعرفي الخاص بالفرد ، والجانب اللغوي في تعلم اللغة ، واكتسابها.

ودراسة اللغة من خلال المدخل التكاملية يعنى عدم وجود حصة مستقلة لأى فرع، كما لا يعنى وجود وقت محدد لمعالجته ، ولا تعنى - أيضا - أن كل حصة تشمل معالجة لقضايا لغوية تتعلق بفروع متعددة ، فقد تنتهى حصة لا يتعرض فيها المعلم لقاعدة نحوية، أو مشكلة إملائية ، وقد تصرف حصة على بحث يتعلق بفرع واحد ، فالقضايا التى يتناولها المعلم تفرضها طبيعة الموضوع ، ولا يفتعلها افتعالاً.

وتتطلق فكرة التكامل من أن الخبرة كل متكامل لا يمكن أن تنفصل أجزاءه. فتكامل الخبرة ، واستمرارها ، واتصالها ، يؤدي إلى تكاملها ، ففي اللغة تتميز الخبرات بالوحدة ، بالرغم من تباين أجزائها.

ثانياً – دواعي التكامل في اللغة :

يحتاج تعليم اللغة العربية إلى مراجعة شاملة ، وذلك نتيجة تقسيمها إلى فروع ، وهذا التقسيم يقوم تارة على مادة الدرس ، وتارة على طريقة التدريس ، فالقراءة والإملاء أساس تقسيمهما الطريقة لأن المادة قد تكون واحدة ، أما النحو فهو ليس فرعاً على أساس طريقة العلاج لاشتراك أكثر من طريقة في تعليمه.

فتقسيم اللغة إلى فروع تقسيم غير علمي لأنه لا يخضع لأساس منطقي ، أو واقعي ، مما يؤدي إلى عدم تحقيق أهداف تعليم اللغة، ويؤدي إلى سلبيات نظراً لأنه لا يستند إلى أسس تربوية صحيحة.

ولا يحقق التقسيم توازناً بين فروع المادة عند المعلم ، وبهذا لا يتكافأ النمو لجميع المهارات اللغوية عند التلاميذ ، ويمكن عرض دواعي التكامل على النحو التالي :

- تقسيم اللغة إلى فروع يرتكز على المادة ، والعقل الإنساني وحدة متصلة، ويجب أن تقدم اللغة على أنها وحدة متماسكة.
- والعقل الإنساني يعمل كوحدة واحدة ، والمعرفة ذات ارتباط موحد ، مما يتطلب تقديم المعرفة في نسق يناسب طبيعة عمل العقل.
- يهدف التكامل إلى التأكيد على المهارات العقلية ، التي تعين المتعلم في اكتشاف المعرفة، كما أنه يساعد على ارتباط خبرات المتعلم بشرط أن تكون مناسبة لمستواه العقلي.

- يهدف تعليم اللغة العربية إلى بناء القدرة التعبيرية ، وتتأزر فنون اللغة تحقيقاً لهذا الهدف، مما يؤكد أن الأصل في تعليم اللغة هو الوحدة ، والتكامل.
 - العلاقات المتبادلة بين فنون اللغة تصل إلى التشابه فى العمليات والمهارات ، مما يشير إلى أن تعليم اللغة بعيداً عن فكرة التكامل أمر تكتنفه صعوبات ، وينبئ عن عدم تحقيق أهداف تعليم اللغة.
 - الاتصال له جانبان : التعبير ، والاستقبال ، وتعليم اللغة على أنها أداة اتصال يحتم إتباع أسلوب التكامل ، ويحقق النمو المتكامل للوظائف اللغوية عند المتعلم.
 - يساير تعليم اللغة فى ضوء التكامل طبيعة الاستعمال اللغوى ، لأننا حين نستخدم اللغة فى التعبير إنما نستخدمها كوحدة متكاملة.
 - التعبير عن الأفكار ، وفهم أفكار الآخرين يتطلب تعلم اللغة كشكل منسق مع تعليمها كمضمون ، بمعنى تعليم العلاقات اللفظية مع تعليم العلاقات الفكرية ، وتعليم اللغة كوحدة متكاملة هو النهج الذى يحقق هذا الهدف.
- فتجاوز النظرة المجزئة للنشاط اللغوى ، بإزالة الحواجز بين فروعها أمر مهم ، واعتبار اللغة نشاطات متكاملة لا يجوز التعرض لأحدها بمعزل عن الآخر أمر له فوائده : ييسر استخدام اللغة ، وممارستها ، ويحقق أهدافها.

ثالثاً : مداخل التكامل :

تبدأ فكرة التكامل من تنظيم معين ، تجمع من خلاله الخبرات المناسبة ، فمدخل التكامل هو : فكرة أو مشكلة أو طريقة يمكن بها الربط بين جزأين أو أكثر من خبرات التعليم المنفصلة.

وتعددت مداخل التكامل :

- العمليات العقلية.
- المفاهيم أو المدركات.
- المشكلات المعاصرة.
- التنظيمي.
- المشروع.
- البيئة.
- الظواهر الطبيعية.
- التطبيقي.
- الموضوعات المترابطة.

وتركز هذه المداخل على : تحديد الخبرات التعليمية ، وتحديد كيفية تنظيم هذه الخبرات ، وإعداد المواقف التعليمية بالطريقة التي تضمن تحقيق الأهداف ، وتحديد أدوار المعلم والمتعلم ، وتحديد طرق تدريس هذه الخبرات، وطرق التقويم.

ولا يمكن الجزم بصلاحيه كل المداخل لتعليم اللغة ، ومن المداخل التي ثبتت كفاءتها في تعليم اللغة : مدخل العمليات إذ فيه تُعَلَّم المهارات في سياق لغوي ذي معنى ، ويتدرب المتعلمون على المهارات في نسق تنظيمي ، وليس في صورة مهارات منعزلة.

ويشير وولكر Ulker إلى أهمية توظيف مبادئ مدخل العمليات في تعليم المهارات، خاصة وإن كانت المهارات متداخلة ، ومتكاملة - كما هو الحال في مهارات القراءة والكتابة.

وعرض الباحث لمداخل تعليم القراءة ومنها مدخل تنظيم المهارات وهو صورة مكافئة لمدخل العمليات ، مما يجعل هذا الإطار هو أنسب الأطر لتقديم المهارات إكساباً وتنمية.

- ويستند هذا المدخل إلى أساسيات هي :
- تحديد المجال الذي يحدث فيه التكامل.
- تحديد الخبرات المتضمنة في المجال.
- تحديد المهارات المستهدفة إكسابها.
- الربط بين المهارات ، والخبرات.
- تصميم الأنشطة التي تُعَلَّم فيها المهارات.
- تخطيط التدريبات التي تتيح للتلاميذ ممارسة المهارات.
- مراعاة : البساطة ، وإثارة واقعية للتلاميذ ، ومناسبة أنشطة التكامل لحاجات التلاميذ، التحديد.

ولكى يحقق هذا المدخل الأهداف المرجوة ، تحددت أساسيات ينبغي الالتزام بها :

- تقديم القراءة والكتابة في إطار متكامل بغرض مساعدة المتعلم في السيطرة على مهاراتها.
- توفير مواقف التعلم بطريقة تتيح للتلاميذ فرصاً للتدريب ، وممارسة المهارات.
- الممارسة ، والتدريب ، والتقويم هي أساسيات تنمية المهارة.
- تكامل الأهداف ، والمحتوى ، وأساليب التدريس ، والتقويم.
- تحديد أدوار المعلم ، والمتعلم بكل دقة.
- الاهتمام بالتعزيز.

رابعاً : القراءة والكتابة وكيفية تحقيق التكامل بينهما :

تعد فكرة تحقيق التكامل محاولة للتغلب على مشكلة الخبرة المفتتة التي تقدم للتلاميذ من خلال منهج المواد الدراسية المنفصلة ، والتكامل مدخل مسن خلاله تترابط خبرات التلاميذ المدرسية ببعضها لتكون كلاً متكاملًا من جهة، وربطها بخبراتهم خارج المدرسة ، وبحاجاتهم واهتماماتهم من جهة ثانية.

فتكامل القراءة والكتابة يعتمد على أساسين :

- الأول : ربط خبرات المحتوى ببعضها.
- الثاني : علاقة المحتوى ببناء المعنى لدى التلاميذ.

وعلى هذا ينبغي مراعاة الأمور الآتية لتحقيق التكامل بين القراءة والكتابة :

١ - أهداف تعليم القراءة والكتابة في ضوء التكامل :

ينبغي أن تتسم الأهداف الموضوعية بالتكامل ، بمعنى ربط معرفة المتعلم النظرية بأشكال ممارسة مهارات القراءة والكتابة ، عن طريق ارتباط هذه الأهداف بمهارات القراءة والكتابة.

وتعكس هذه الجزئية شمول الأهداف للجوانب المعرفية ، والمهارية ، والوجدانية أي أن التكامل يحدث بين الجوانب الثلاثة : المعرفي ممثلاً في الخبرة اللغوية ، وقواعد الكتابة ، والمهاري ممثلاً في أداء هذه المهارات ، والوجداني ممثلاً فيما يكتسبه التلاميذ من قيم ، واتجاهات.

كما ينبغي أن يراعى في عملية تصميم المواقف التعليمية التي تنطلق من الأهداف مبدأ أساسى هو أهمية ارتباط ما يحدث في الموقف التعليمي ، وما حُدد له من أهداف ، بتخطيط الموقف التعليمي بما يضمه من : مادة لغوية ،

وإجراءات تدريسية ، ومعلم ، ومتعلم لتحقيق أقصى درجة من الأهداف تحقيقاً للتكامل المنشود.

وتصاغ الأهداف من خلال المهارات المستهدف تحقيقها ، وتصف للمتعلم ماذا يحدث؟ ويعرف أنه حققها أم لا ، هذا التحديد يخدم كلاً من المعلم والمتعلم :

- فالمعلم : تمثل له الأهداف نقطة الانطلاق ، وتحدد له الإطار الذي ينفذ من خلاله إجراءات الدرس.
- والمتعلم : توجه الأهداف نشاطه نحو تحقيقها ، كما تمثل إطاراً مرجعياً يحدد له مدى النجاح في تحقيق الأهداف ، ومعوقات النجاح ، وكيفية تذليلها.

فالمهم في تحديد وصياغة الأهداف "التحديد الدقيق ، وعدم احتمال أكثر من معنى ، ولا تترك مجالاً للغموض أو التساؤل عما يرمى إليه هدف أو بعض الأهداف"

٢- تحديد محتوى القراءة والكتابة وفقاً لمدخل التكامل :

يشتمل المحتوى على عناصر المادة المتعلمة ، وطريقة تنظيمها ، والعناصر لا تختار بطريقة عشوائية ، وإنما تختار في ضوء أهداف معينة ، وتنظم بالطريقة التي يتوقع لها أن تحقق الأهداف المرجوة.

وفي ضوء ما سبق عرضه من مفهوم القراءة ، وطبيعتها ، ومداخلها ، ومهاراتها ومفهوم الكتابة ، وطبيعتها ، ومهاراتها ، ولمظاهر العلاقة بين القراءة والكتابة يمكن القول : إن المحتوى المقترح ينبغي أن يتضمن النصوص المقررة لممارسة القراءة ، والمواقف التعبيرية لممارسة الكتابة ،

وما يمكن تقديمه للتلاميذ من عناصر الأداء اللغوي تلقياً ، وإنتاجاً ممثلة في مهارات القراءة والكتابة ، فضلاً عما يُقدم لهم من مجالات لممارسة هذه المهارات، تحقيقاً للتكامل بين القراءة والكتابة بالإضافة إلى طريقة تنظيم هذه العناصر بما يحقق التكامل في إطار الموقف التعليمي.

كما ينبغي مراعاة ما يلي عند تقديم عناصر الخبرة اللغوية :

- التنظيم بغرض تحقيق الأهداف.
- التقديم بطريقة يمكن من خلالها تحقيق التكامل بين هذه العناصر.
- التفاعل بين المتعلم وما يُعد له من مواد ، وتحدد درجة التفاعل بمدى الالتزام بإجراءات التدريس ، ودور المعلم والمتعلم فيها.

وعناصر الخبرة اللغوية المتضمنة في القراءة والكتابة في ضوء ما سبق

عرضه هي :

- مهارات القراءة الصامتة ، والتعبير الكتابي ، والهجاء.
- النصوص المقروءة : موضوعات القراءة ، والنصوص القرآنية.
- المواقف التعبيرية : لممارسة مهارات القراءة والكتابة.

ولتحقيق التكامل بين العناصر السابقة يمكن توظيف مدخل العمليات الذي توجه فيه العناية إلى عمليات خاصة تكون أساساً للتكامل ، وهو يعنى بالمتعلم الذي يمارس أدواراً متعددة ، ويهتم بالمهارات وبالسياق الذي تقدم فيه هذه المهارات ، وكيفية ممارستها.

كما ينبغي التأكيد على أهمية تقديم توجيهات لكيفية ممارسة المهارات ، ومعايير خاصة بأداء المهارات ، وتدرجات متدرجة للتدريب على المهارات.

وتتظيم عناصر المحتوى في ضوء مدخل العمليات تحقيقاً للتكامل بين القراءة والكتابة على النحو التالي : تحديد العنصر التنظيمي ، والمبدأ التنظيمي ، والبنية التنظيمية.

- فالعنصر التنظيمي : تمثله مهارات القراءة الصامتة ، والتعبير الكتابي ، والهجاء .
- والمبدأ التنظيمي : هو تسلسل هذه المهارات. أما البنية التنظيمية : فهي الإطار الذي تعالج فيه مهارات القراءة والكتابة على أنها وحدة واحدة ، لا تميز فيها بين جزء وآخر.

ومن الأسس التي يهتم بها مدخل العمليات :

- كيفية تتابع المهارات ، وتسلسلها وهذا ما روعي في البرنامج بمعنى أن المهارات قدمت في إطار تراكمي تعتمد فيه كل مهارة على المهارة السابقة ، وتكون أساساً للمهارة اللاحقة ، مع الاهتمام بزيادة التطبيقات والتدريبات.
- تحقيق الارتباط بين مكونات الموقف التعليمي ، وركز البرنامج على ضرورة وضوح العلاقة بين الأهداف ، والمحتوى ، وطرق التدريس ، وربط المهارة بتوجيهات الممارسة، وتحديد معايير الأداء ، والاهتمام بالممارسة والتدريب كأساسين لإكتساب المهارة.

بناء على ما تقدم :

فإن مدخل العمليات هو أنسب مداخل التكامل لتنمية مهارات القراءة والكتابة لأنه :

- يركز على المتعلم ، وما يمكنه أن يؤديه من أدوار.
- يسمح بوجود فروق بين المتعلمين في الأداء.

- يهيئ الظروف المناسبة للأداء ، وصولاً لأقصى حد ممكن له.
- يقدم المهارات في سياق ذي معنى.
- يتيح للمتعلمين فرصاً للتدريب على المهارات.
- يناسب طبيعة العلاقة بين مهارات القراءة ، ومهارات الكتابة.

خامساً : خصائص التكامل التي ينبغي مراعاتها :

أ - الخصائص اللغوية :

- التكامل في اللغة - بصفة عامة - يحقق وظائفها ، ويتسق مع طبيعتها وينبغي مراعاة هذه الخصائص :
- تدريس القراءة والكتابة في إطار واحد ، فلا يدرس أحدهما بمعزل عن الآخر ، ويتضافران معاً لتحقيق أهدافهما.
 - الاهتمام بعنصر المعنى ، لأنه أساس في عمليتي القراءة والكتابة ، ففي القراءة يعيد المتعلم بناء المعنى من الرسالة المكتوبة ، وفي الكتابة يبني رسالة ، لذا ينبغي الاهتمام بهذه الجزئية عن طريق إكساب المتعلمين مهارات بناء المعنى ، وإعادة بنائه من خلال التركيز على توفير مواقف لممارسة هذه المهارات.
 - العناية بتنمية الثروة اللغوية حيث تمثل عنصراً أساسياً في القراءة والكتابة ، ويعول عليها الانطلاق فيهما.
 - الاستفادة من مظاهر العلاقة بين القراءة والكتابة من خلال تضمين الأهداف المهارات اللازمة لهما.
 - تدريب المتعلمين على كيفية أداء المهارة في إطار توجيهات ، وضوابط، ومعايير تضمن الوصول بالأداء إلى أقصى حد ممكن.

ب - الخصائص النفسية :

- التكامل عملية تحدث في عقل المتعلم ، ويلعب المتعلم دوراً رئيساً في البرامج المتكاملة ، ولذلك ينبغي مراعاة ما يلي :
- التدرج في تدريب المتعلمين على المهارات.
 - الانتقال من المهارات البسيطة إلى المهارات الأكثر تعقيداً.
 - المشاركة الفاعلة للمتعلمين في ممارسة مهارات القراءة والكتابة.
 - تقديم أوجه النشاط اللغوي المصاحب لتكون امتداداً لنشاطه ، وممارسته للمهارات داخل الفصل.
 - الاهتمام بالمهارات التي تتطلب درجة من التفكير : كالاستنتاج ، والربط بين الأسباب والنتائج ، وإبداء الرأي.
 - الاعتماد على الاكتشاف في تعلم مهارات الهجاء.
 - العناية بالتعزيز لما له من دور في حفز المتعلم لمواصلة الأداء الجيد.
 - مراعاة الفروق الفردية ، والانطلاق من عنصر رئيس وهو وجود مستويات أربعة للأداء في القراءة والكتابة وهي :
- جيد في القراءة والكتابة.
 - جيد في القراءة وضعيف في الكتابة.
 - ضعيف في القراءة وجيد في الكتابة.
 - ضعيف في القراءة والكتابة.

ج - الخصائص التربوية :

فالتكامل أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدمة للمتعلمين ، وتدريسها بطريقة تحقق وحدتها تنمية لمهارات القراءة والكتابة ، ولذلك ينبغي مراعاة ما يلي :

- الاهتمام بالممارسة ، والتدريب ، والتقويم كعناصر أساسية لاكتساب المهارات.
- الاتساق بين الأهداف ، والمحتوى ، والطرق والوسائل ، والتقويم تحقيقاً للأهداف المنشودة.
- تحديد الأدوار المنوطة بكل من المعلم ، والمتعلم.

الفصل السادس

مكتبات الفصول في المرحلة الابتدائية

- أولاً : المقدمة
- ثانياً : القراءة ومحو الأمية
- ثالثاً : القراءة والمدرسة
- رابعاً : مكتبة المدرسة ومكتبة الفصل
- خامساً : كتاب الطفل

الفصل السادس

مكتبات الفصول في المرحلة الابتدائية

أولاً : المقدمة :

لقد لوحظ على شباب الجيل الجديد انصراف شديد عن القراءة الحرة مما جعل معظم الشباب لا يتجاوز في قراءته مقررات المناهج المدرسية والجامعية ، هذه القراءة التي قلما تثمر إلا في ميدان الاختبارات المدرسية والامتحانات العامة.

أما القراءة التي تكون الثقافة وتفتح أبواب المعرفة الجامعة فلا تستطيع مقررات المناهج الدراسية أن تغطيها أو تقرب منها.

ومما زاد في صعوبة قضية القراءة كثرة الصوارف عنها ، وغفلة المربين عن الاهتمام بها ، فالصوارف اليوم جد خطيرة مثل : التلفاز - والإذاعات - والصحافة - وغيرها ؛ بما لها من قدرات فائقة قادرة على جذب الناشئة ، وصرفهم عن دواعي القراءة ، إضافة إلى أن القائمين على تربية الناشئة لا يعطون الأمر ما ينبغي له من أهمية وتخطيط ، وقلما نسمع إلا إلى صيحات الضيق والفرع مما وصل إليه حال شبابنا في مجال الثقافة والوعي الحضاري ، وكثير منهم يحاول العلاج بعد فوات الأوان.

وفي اعتقادنا أن تكوين الميول والمهارات ينبغي أن ينمو ويتعرع مع نمو الطفل ونمو قدراته ، وكما نخطط لتربيته وتعليمه المدرسي ، ينبغي أن نخطط أيضاً لتكوينه الثقافي ، إن كل هؤلاء الذين تعجب بقدراتهم القرائية بدأ تكوينهم في هذا المجال منذ طفولتهم الأولى.

ولما كانت التربية الحديثة ترفض أن تجعل الهدف الأساسى منها أن يتخرج في مدارسها شباب تقف قدراتهم العملية والعلمية عند حد استظهار معطيات المناهج الدراسية ، كان من الضرورى البحث عن طريقة يمكن من خلالها مقاومة صوارف الناشئة والشباب عن القراءة ، بحيث تكون قادرة على جذبهم إلى الكتاب وتلبية حاجاته المعرفية والثقافية.

ومن هذا المنطلق جاء الاهتمام بمكتبة الفصل في المدارس منذ الصفوف الأولى حتى تنمو ميول الطفل إلى القراءة مع نمو ميوله الأخرى.

ثانيا : القراءة ومحو الأمية :

القراءة في أول مراحلها وسيلتنا إلى محو الأمية ، والتخلص من الجهل والعجز ، وفي ثانی مراحلها وسيلتنا إلى التعرف على مجالات العلوم المختلفة ، وفي أقصى مراحلها تكون الوسيلة الصحيحة لفتح أبواب المعرفة والتزود بالثقافات المتعددة والتبحر في أنواع المعارف والعلوم والفنون.

فهي في مرحلتها الأولى تزيل أمية الجهل بالقراءة والكتابة ، وفي مرحلتها الثانية تزيل الأمية العلمية وتعطى قدرة ثقافية شاملة ، وكم من حملة إجازات علمية عالية استطاعوا أن يزيلوا الأمية العلمية ، ولكنهم غارقون في أميتهم الثقافية.

ومن هنا تأتى قيمة المرحلة الثالثة من مراحل القراءة التي تهيئ للقارئ أن يكون إنسانا يعيش على مستوى عصره ، قد تسلح بالثقافة العامة بعد أن أزال أميته الكتابية كما أزال أميته العلمية ، وانطلق في أفق الإدراك الثقافى الذى يتميز به الإنسان المتحضر الذى يعيش على مستوى عصره.

ثالثاً : القراءة والمدرسة

لقد عانت الإنسانية كثيراً حتى أنعم الله عليها بنعمة القراءة والكتابة وقد حاولت ذلك بوسائل متعددة ، وأحياناً بجهود فردية ، وأحياناً في المعابد والمجالس التعليمية إلى أن هداها الله إلى أن جعل للقراءة والكتابة أماكن خاصة ، أطلقت عليها أسماء تعددت بتعدد المكان والزمان حتى أصبحت المدرسة هي المكان الذي التقى عليه الناس في هذا المجال.

وقبل المدرسة كانت القراءة والكتابة حكراً على فئة بعينها ، تملك من القدرات ما يعينها على ذلك ، وكانت القراءة والكتابة حرفة أو مهنة تورث . ليست في متناول من يريد ، إلى أن جاء الإسلام وأشاع التعليم وجعله فريضة على كل مسلم ومسلمة.

وما زالت هذه المدارس منتشرة في بلاد المسلمين تطبيقاً لهذا المبدأ ، وإن كانت تجد من المعوقات ما يكاد يقضى عليها إلا إذا تداركتها رحمة.

غير أن المدرسة عندما تقدم القراءة للتلميذ تقدمها من خلال خطة محددة أو من خلال مناهج معتمدة ، فالخطة ملزمة ، والمناهج معتمدة والكتب محددة ، ومطلوب من التلميذ والمدرس أن يعيشها في حدودها ، وأن يعملها طبقاً لما رسم لهما.

وهذا الأسلوب قد ينجح في إزالة أمية القراءة والكتابة ؛ ولكنه لا يستطيع أن يزيل أمية المعرفة ، التي لا تحصرها خطة ، ولا تحددها مناهج ولا يحويها كتاب بذاته.

وإذا كانت شخصية الإنسان لا تكتمل حتى يصبح على دراية ما بحاجات العصر العقلية والثقافية والحضارية ؛ فإن الاقتصار على الكتاب المدرسي لا يتيح له أن يستظهر الكتاب المدرسي في مادة ما من مواد الدراسة ، ولكنه عاجز أن يتيح له التعرف على مسالك المعرفة ومسالك الحياة من حوله.

إن من أشد الأخطاء التي يصاب بها العمل التعليمي أن يحاصر الناشئ في فهمه وإدراكه ومعرفته ، وإن من أخطر نتائج هذا الأسلوب أن يصبح الناشئ مقيدا في فكره ومعرفته بالكتاب الذي قرأ ، والأستاذ الذي أعطى.

ومادامت آفاق المعرفة لاتعد ولا تحصى ؛ فينبغى أن يكون أساس العمل التعليمي والتربوي أن ينشأ التلميذ منذ طفولته على "استقلالية" المعرفة والإدراك ، والأسلوب المدرسي المعهود القائم على الالتزام بالخطبة والمنهج والكتاب لا يتيح لنا هذا المستوى الذي نستهدفه من إعطاء التلميذ حرية كاملة أو سوجهة حتى تدخل نظامنا التعليمي عوامل أخرى غير هذه الوسائل المقيدة وذلك يتسنى لنا حتى نهيب للتلميذ "مدرسة أخرى" بلا قيود ولا حدود ولا جدران ، وهذه المدرسة الشاملة لا تهيئها إلا القراءة الحرة التي تأخذ بيد صاحبها إلى الآفاق التي يهواها ، والتي تساعد على أن يتعرف على حقيقة ميوله وآفاق قدراته.

وإذا كان من أهم أهداف التربية تكوين الناشئ الذي يملك الإرادة المستقلة ، ويعرف طريقه إلى ما يحقق ذاته ، فإن من أهم العوامل التي تساعد على ذلك " القراءة الحرة " .

وقد تتاح القراءة الحرة لطالبها في جهات متعددة عن طريق شراء الكتب أو استعارتها ، أو وجود مكتبة في البيت أو في الحي ، ولكنها بالنسبة للتلميذ ولاسيما الناشئ الصغير لا تتاح إلا عن طريق ما تهيئه له المدرسة أو البيت .
والمدرسة في عمومها تهيئ هذه القراءة عن طريق مكتبة المدرسة ، وقليل منها ؛ بل قليل جدا من يهتم بمكتبة الفصل.

رابعاً : مكتبة المدرسة ومكتبة الفصل :

قد يكون لدى مكتبة المدرسة إمكانات لا تتاح لمكتبة الفصل ؛ ولكنها لن تغنى عن مكتبة الفصل بحال من الأحوال ؛ إذ لكل منهما مجالاته وطاقاته وخصائصه ؛ مما يستدعى أن نتعرف على كل منهما ، حتى نتضح وظائفهما فلا يقع الخلط بينهما.

مكتبة الفصل :

هي أيضا مدرسة بلا قيود ولا حدود ، ولكن بشرط أن تنظم وأن يقوم بالإشراف عليها متخصص يعرف نظامها وتكوينها وأهدافها ، وذلك باتباع النظام التالي في إدارتها والعمل التربوي بها :

- (١) أن تختار الكتب لها بحيث تفي بحاجة الباحثين من المدرسين والتلاميذ الذين يهتمون بالبحث من خلال "المراجع المعتمدة" في المواد المختلفة.
- (٢) أن تقوم باختيار هذه المراجع والكتب المختلفة لجان تكون من أساتذة المواد المختلفة ، فلا يقدم كتاب لمجرد أنه أعلن عنه أو أن فلانا أعجبه هذا الكتاب ، إذ المفروض أن مكتبة المدرسة تخدم المواد المختلفة كما تشبع رغبات الاطلاع الحر ، ومن المناسب ألا ينفرد أحد باختيار كتبها، وإنما يسهم في ذلك المتخصصون.
- (٣) أن يكون اختيار الكتب التي تقدم للتلاميذ مناسبة لمراحلهم التعليمية ، ومستوياتهم العقلية والقرائية.
- (٤) أن يكون لكتب الأطفال ركن خاص ، أو حجرة خاصة تعرض فيها الكتب عرضاً شائقاً ، يبسر للطفل أن يظفر بما يريده ، كما تشوقه أن يطالع ما لم يسبق له به معرفة.
- (٥) أن تصنف الكتب المرجعية تصنيفاً يبسر على القارئ أن يظفر بما يريد .ومما يسهل هذا أن يكون هناك فهرسة بأسماء الكتب ، وفهرسة بأسماء المؤلفين.

(٦) أن يكون هناك لوحة للإعلان عن الكتب الجديدة ، أو الكتب التي يهتم الطالب أن يطلع عليها عند المناسبات المختلفة ، ومما يتصل بذلك أن يكون للمكتبة ركن يومي في إذاعة المدرسة ، يُرغَّب التلاميذ في الذهاب إلى المدرسة ، وذلك بالحديث عن نشاطها ومسابقاتها والجديد من أخبارها وآخر ما ورد إليها.

(٧) أن يكون للمكتبة جماعة من التلاميذ يعنون بالإشراف عليها والدعوة لها ، وعمل الندوات الثقافية فيها، والحديث عن كتبها تعريفاً بها ، وتلخيصاً لها ، أو بياناً لفائدتها وصلتها بالدراسة المنهجية في المواد المختلفة.

(٨) يوضع جدول لزيارة المكتبة يحدد فيه لكل فصل الوقت المخصص له، ويعلق هذا الجدول في المكتبة في مكان بارز ، كما تكون نسخة منه في كل فصل.

وحصة المكتبة هذه ليست وقتاً للفسحة وشغل الفراغ ؛ إذ من اللازم أن يتعاون مدرس المادة وأمين المكتبة على الإعداد لها ؛ فمدرس المادة يعدها في دفتر إعداده ، ويبين الغاية منها ، كما يوضح ماذا يطلب من المكتبة ومن أمينها في أثنائها. وذلك يقتضي أن يعلم بها أمين المكتبة قبل وقوعها ، كما يعلم بما يطلب منه في أثنائها.

وما لم تكن حصة المكتبة بهذا الترتيب فهي ضياع لوقت التلميذ والمدرس والمكتبة معا.

(٩) أن زيارة فصل من فصول المدرسة للمكتبة ينبغي أن تكون غايته إحدى ثلاث :

- إما خدمة موضوع من موضوعات المناهج الدراسية مثل أن يكون درس التلاميذ طريقة الكشف في المعاجم ؛ فيأتي التلاميذ إلى المكتبة لعرض عليهم نسخاً من هذه المعاجم ، ويدربون على طريقة الكشف فيها.
- وإما تنمية قدراتهم في القراءة الحرة ؛ فينبغي أن تقدم لهم كتب توظف في نفوسهم الرغبة في القراءة ، والحب للمعرفة.
- وإما أن يكون الهدف التدريب على كتابة بحوث في موضوعات محددة؛ فعلى المدرس أن يحدد موضوع البحث ، ويتعاون مع أمين المكتبة في تحديد الكتب التي تخدم العمل في هذا البحث ، ويدرب التلاميذ على استخراج المادة العلمية المطلوبة لهذا البحث.

(١٠) لكن هذه الزيارة بوجوهها الثلاثة زيارات موجهة ، قد يذهب إليها التلميذ من خلال أوامر تفرض عليه ، دون أن تكون هناك رغبة حقيقية منه للذهاب إلى المكتبة ، وهذه الرغبة التي نعنيها لا تتحقق إلا بعد أن يذهب التلميذ بدافع شخصي ؛ يجعله يتجه إلى المكتبة راغباً فيها ، محباً لزيارتها ولكنه إذا أراد ذلك ، فمتى يتم له هذا ؟، وساعات العمل تستغرق اليوم المدرسي ، إلا فترات قصيرة يقضيها الطالب في الترويح أو قضاء حاجاته العارضة.

وقلما يوجد طالب يستطيع أن يختلس من زمان الفسحة المقررة له لحظات يذهب فيها إلى المكتبة ، ولئن وجد هذه اللحظات ؛ فقلما نجد من يرغب في ذلك ، ويدفعه إليه ، إلا إذا جعلت المدرسة للمكتبة حيزاً في ساعات النشاط الحر ، أو في خطة النادي الثقافي ، وقليل من يهتم بذلك.

ومن هنا نجد أن مكتبة المدرسة الرئيسية لا تفي بالاتجاهات التربوية والثقافية التي نستهدفها من العمل المكتبي ، ومن هنا — أيضاً — كان التفكير في مكتبة الفصل وإنشائها أمراً مهماً يكمل العمل التربوي.

(١١) غير أن ذلك لا يقلل من أهمية مكتبة المدرسة بالنسبة للتلميذ الناشئ ، مما يدفعنا أن نهيب له كل الوسائل التي تحببه في الذهاب إليها ، وذلك يقتضينا أن نهتم باختيار الشخص المؤهل للقيام برسالتها ، القادر على استيعاب أهدافها ، واتخاذ الوسائل المناسبة لتحقيق هذه الأهداف.

غير أن المدارس قلما تهتم بذلك ، بل كثيرا ما تسند أمانة المكتبة إلى المدرس الذي يعجز عن القيام بمهنة التدريس ، أو المدرس الذي زاد عن الحاجة عند توزيع أنصبة العمل ، وهذا اتجاه معوق للعمل التربوي ؛ بل هو من أخطر الأسباب التي تجعل المكتبة عاجزة عن القيام بوظائفها.

إننا عندما نعطي المكتبة ما تستحقه من الاهتمام - إيماننا منا برسالتها - يجعلنا ذلك نضع في أول اهتمامنا بها أن نحسن اختيار القائمين بالعمل فيها، وأن نساعدهم في توضيح آفاق رسالة المكتبة علميا وثقافيا وتربويا ، ولا يتم ذلك حتى يكون أمين المكتبة متميزا بالميزات التالية :

- المعرفة الواسعة بأنواع العلوم والكتب المؤلفة فيها والموسوعات العلمية والدوريات المختلفة ، وما تقدمه السلاسل الثقافية.
- القدرة على تصنيف هذه الكتب حسب أحدث النظم في هذا المجال، مع الابتكار في طريقة عرضها وجذب القارئ إليها ، واتخاذ وسائل مختلفة في هذا المجال ، مع التجديد المستمر لهذه الوسائل.
- الإدراك السليم لأهداف المكتبة التربوية من الاهتمام بجذب التلميذ إليها ، وعمل المسابقات التي تثير الحماسة والتنافس بين التلاميذ حول أحسن قارئ ، وأحسن الفصول التي تردد تلاميذها على المكتبة في غير الحصص المخصصة لها ، وعمل الندوات الثقافية في المناسبات المختلفة بتوجيه الاهتمام بتلك المناسبات ، كلما عرضت سواء كانت دينية أو غير دينية.

ثم إن أمين المكتبة لا يتيسر له كل ذلك حتى يعطى من الوقت ما يكفيه للتعرف على هذا النشاط المتعدد الجوانب ، وإن من أخطر ما يصاب به العمل المكتبي ، أن ينصرف جهد أمين المكتبة إلى ساحات أخرى بعيدة عن النشاط المكتبي ، حتى وإن كانت جداول دراسية.

إن أمين المكتبة في أية مدرسة ، لا ينبغي أن يشغل بغير المكتبة ، سواء في نشاطها الحر ، مثل الاستعارة ، والقراءة الحرة.

ولكى يمكن تقويم العمل المكتبي وإحصاء قنواته ، ومعرفة أهدافه ، ينبغي أن يصنف وأن يسجل بطريقة تيسر على كل من يريد تقويمه أن يقوم بذلك بيسر.

(١٢) لكن كيف يتيسر هذا التقويم ؟

- أن تكون حصة المكتبة محددة في جداول المكتبة ، وجدول الدراسة وفي فصول المدرسة.
- أن تكون سجلات حصة المكتبة منفصلة عن سجلات زيارة المكتبة التي يوقع فيها التلاميذ عند زيارتهم للمكتبة ، حتى يمكن معرفة مدى النشاط المكتبي الحر منفصلاً عن النشاط المكتبي الموجه.
- أن يكون سجل استعارة المدرسين منفصلاً عن سجل استعارة التلاميذ ، حتى يمكن معرفة مدى النشاط في كل ، على أن توضع القواعد التي تثير التنافس بين كل.

مكتبة الفصل :

مما سبق يتبين أن مكتبة المدرسة لا تغني عن مكتبة الفصل ؛ إذ أن مكتبة المدرسة قد لا يتاح للتلميذ أن يذهب إليها بحرية ، إلا في نطاق ضيق

محدود ، والقناة الوحيدة التي تتيح له أن يذهب إليها بانتظام هي حصة المكتبة وهي كما رأينا لا تحقق الرغبة في القراءة التي تبعث عن شوق ورضا عند التلميذ ؛ فالتلميذ يذهب إلى المكتبة بحكم جدول المكتبة وقرار المدرس ، ولعله لو سئل عن رغبته لأجاب : لا أريد ، وأما الذهاب الحر الراغب فلا يتم إلا في أعداد يسيرة جدا ، وبهذا نرى أن مكتبة المدرسة لا تحقق حب القراءة الذي هو هدف أساسي من وراء العمل المكتبي ، مما يجعلنا نبحث عن وسيلة أخرى يمكن أن توجد هذه الرغبة ، كما تحقق ما نرجوه من العمل المكتبي من تنوع المعرفة ، وانفتاح أبواب الثقافة أمام الناشئة ، ذلك الانفتاح الذي ينبغي أن يسبقه الحب للقراءة والميل إليها ، ويساعد على التنافس الدائم بين الأقران في الفصل وأمام أعين الجميع.

والذي يحقق ذلك من غير شك أن نعود التلميذ رؤية الكتاب ، وأن نيسر له الحصول عليه ، وأن يصبح الكتاب قريب المنال ، يشواق التلميذ للحصول عليه ، ومكتبة الفصل هي التي تحقق كل ذلك.

إن وضع الكتاب أمام التلميذ في الفصل يشكل عنده ميلا حقيقيا للتعرف على هذا المجهول الذي يبدو أمام الطفل في صورة كتاب ، ويزداد الشوق إليه كلما حوى ذلك الكتاب ما يثير التلميذ وأشواقه.

إن مكتبة المدرسة لا تلبى هذه الرغبة ، ولا تحقق هذا الشوق ؛ فالكتاب في مكتبة المدرسة بعيد عن حس التلميذ وفكره ، والوصول إليه لا يأتي عن رغبة دافعة ، والعمل فيه من خلال خطة مرسومة له ، وحب القراءة لا ينشأ من كل ذلك ؛ وإنما ينشأ من خلال دوافع ذاتية ، صنعتها ميول فطرية ، يوقظها وينميها قرب الكتاب من نظر التلميذ ، وعرضه أمامه بطريقة مشوقة لا تحققها الطريقة التي تقدمها معظم مكتبات الفصول ؛ إذ كثيرا ما نجد هذه

المكتبات في صورة خزانة كراسات وكتب ، لا تجعل للكتاب أى مظهر يجذب التلميذ إليه.

حبذا لو كانت هذه المكتبات تضع في تقديرها ما جبل عليه الطفل من حب لاكتشاف المجهول ، ورغبة في التعرف على ما يقع تحت حسبه ، فبادرت بحسن عرض ما فيها من كتب عرضا شائقا يلفت نظر التلميذ إليه.

غير أن أمر مكتبة الفصل لا يتوقف الاهتمام بها عند حد إثارة ميول التلميذ نحو اكتشاف المجهول ، والتعرف على ما حوله ؛ بل تستهدف غرضاً تربوياً أصيلاً لا بد منه في العمل التربوي بالنسبة للأطفال .

ونحن نهتم اهتماماً بالغاً بأن تكون عند الطفل – ضمن المهارات المختلفة – مهارة القراءة ، وهذه المهارة قد تتجح في إعطاء الطفل قدرة على حل رموز الحروف والكلمات والجمل ، ولكنها لا تعطى التلميذ حب القراءة والميل إلى متابعة أبواب المعرفة ، مع أن هذا الميل هو السبيل الوحيدة لجعل القراءة وسيلة للخروج من أمية التعليم ، إلى مجالاته الواسعة في المعرفة والثقافة .

ولما كان هذا الميل إذا لم يوجد في مرحلة مبكرة من حياة الناشئ ؛ فإن وجوده بعد ذلك قد يكون بعيد المنال ، عندما تأخذ ميول الناشئ مساراتها ومجالاتها بعيداً عن حب القراءة والألف بها .

وبذلك نستطيع أن نقرر ونحن مطمئنون :

- أولاً : أن مكتبة المدرسة لا تغنى عن مكتبة الفصل.
- ثانياً : أن مكتبة الفصل هي التمهيد الحقيقي ليتعرف التلميذ على مكتبة المدرسة.

○ ثالثا : أن مكتبة الفصل هي القادرة على أن تستثير ميول التلميذ نحو القراءة توظيفا لما فطر عليه الكائن الحي من رغبة في التعرف على ما يقع عليه حسه.

○ رابعا : أن مكتبة الفصل هي القادرة على تكوين الميل نحو حب القراءة حتى تصبح عادة مألوفة.

مكتبة المدرسة : المكتبة الخاصة :

إذا أحسنا العمل في هذين المجالين [مكتبة المدرسة ومكتبة الفصل] فإننا سوف نجد الطريق سهلا أمام مكتبة البيت والأسرة . خاصة وأن كثيرا من البيوت تبدأ تكوين مكتبة للطفل قبل ذهابه إلى المدرسة ثم تفتقر همتها اتكالا على أن المدرسة سوف تقوم عنها بهذه المهمة فإذا أحسنت المدرسة مهمتها في تشجيع الطفل على القراءة فإن مكتبة البيت سوف تكون العامل الأول لدفع الطفل نحو مكتبة المدرسة ومكتبة الفصل ويتوج هذا كله بالمكتبة الخاصة.

كيف نكون مكتبة الفصل :

١- ليس كل كتاب يصلح لأن يعرض أمام الناشئ أو المراهق. إن مراحل العمر لها رغبات ينبغي التعرف عليها والاستجابة لها حتى تتحقق الرغبة في إرضاء ميول التلاميذ وحتى ننجح في تكوين عادة القراءة المألوفة التي تتوقف عند الكتاب المدرسي أو المذكرات المنهجية.

ولكن كيف يتم ذلك ؟

هناك مكتبات كثيرة تجعل من أهم أهدافها تقديم كتب الأطفال ، والقوائم التي تعدها هذه المكتبات يمكن أن تكون خير معين لنا في تكوين مكتبات الفصول ، وذلك يقتضى أن نحصل من تلك المكتبات على قوائم مطبوعاتها ،

ونختار منها ما يلائم كل صف من صفوف الدراسة . مستحضرين في اختيارنا لهذه الكتب تلبية ميول الناشئ في مرحلة حياته . إذ ما يصلح للطفل قد لا يصلح للمراهق ومستحضرين كذلك — عند الاختيار — تنوع هذه المطبوعات في مضمونها ، مع إجادة العرض كتابةً ورسمًا وتصويرًا.

٢- وبعد تحديد أنواع الكتب المطبوعة للصفوف المختلفة تقوم لجنة بتحديد الأعداد المناسبة ، لكل فصل إذا ما تعددت فصول الصف الواحد ويحسن عند ذلك أن يكون كل كتاب متعدد النسخ ؛ حتى يستفيد به أكبر عدد ممكن ، وأن يكون عدد النسخ كلها مناسباً لعدد تلاميذ الفصل الواحد ومغايراً للكتب في الفصل الآخر ، حتى يمكن أن يحدث تبادل مستمر بين الفصول عندما تنتوع الكتب.

٣- والمدرسة تتولى ذلك سواء من حيث التكلفة أو من حيث تكوين اللجان التي تختار، واللجان التي تشتري واللجان التي تقوم على عملية التوزيع. ولا بأس من قبول هدايا تطوعية من التلاميذ أو من أولياء أمورهم مادامت تتفق مع قواعد الاختيار.

٤- ومكتبة الفصل مثل مكتبة المدرسة تحتاج إلى نظام يحقق المحافظة على الكتاب كما ييسر الإفادة منه ، ويتمثل ذلك فيما يلي :

أ- أن يكون للمكتبة من بين التلاميذ أمين يشرف عليها وينفذ نظامها تحت إشراف مدرسة .

ب- أن يكون لها سجل "كراسة" يسجل فيه أسماء الكتب ومؤلفيها.

ج- أن يكون لها سجل استعارة يكتب فيه أسماء تلاميذ الفصل.

٥- وتعامل التلاميذ مع مكتبة الفصل واستفادتهم بها يمكن أن يتم بإحدى طريقتين :

- أولاً : يستعير التلميذ ما يريد استجابة لميوله ورغباته ، ويشجع على القراءة ، ويثني عليه كلما قام بها.
- ثانياً : قد يختار المدرس كتاباً للقراءة ، ويكلف تلاميذه جميعاً بقراءته ويجعل ذلك موضوعاً للمناقشة في حصة يجدها لهم.

خامساً : كتاب الطفل :

ليس كل كتاب يصلح أن يقدم للطفل حتى ولو كان مؤلفه قد جعله كتاباً للأطفال ، فكتاب الطفل من حيث إخراجة ، وخطه ، ومادته العلمية يجب أن يتميز بالخصائص التي تغري الطفل بقراءته.

فمن حيث الإخراج يحسن أن يكون مظهر الكتاب جذاباً مزداناً بالصور ، وكذلك صفحاته الداخلية ، ويحسن أن تكون الصور والرسوم مرتبطة بفكر الكتاب وأهدافه ، ومتفقة مع ميول الطفل وتطلعاته.

وخط الكتاب المعد لطفل الصفوف الأولى يحسن أن يكون خطأ جميلاً بمثل خط النسخ " بالبنط الكبير " ، وكلما تددت الصفوف وصغر الطفل تكثر الرسوم وتقل الكلمات وتكبر الخطوط.

وما يقدم للطفل من مادة علمية ، ينبغي أن يراعى ميول الطفل وقدراته ، فالخيال المحلق والمغامرات ، وإجراء الحوار على ألسنة الطيور والحيوان ، كل ذلك محبوب للأطفال بشرط أن يبتعد عن الخرافات.

وكلما نما الطفل نتدرج معه في اختيار الكتاب ، حيث يدخل في الاهتمام بالحقائق والفروض السليمة.

غير أن هذا لا ينسينا الحاجة أن تكون القراءة مدعمة للتكوين الذي نريده، من حيث عمق الاتجاه الإسلامي ، وسلامة السلوك الأخلاقي. والارتباط السليم الكريم بحاجات العصر وطموحاته.

ومن هنا كان من المناسب أن نقدم للتلاميذ ما يعمق رابطتهم بانتمائهم لأمتهم وأرضهم ، فنقدم لهم المادة العلمية التي تعصمهم من الانحراف عند المراهقة ، وتقوى صلتهم بماضيهم وأجداد أمتهم ، وقصص البطولة مادة ثرية في هذا المجال ، وكذلك كتب التاريخ الميسر التي تحكى أجداد أمتنا.

وفي مجال المعاصرة لا يفوتنا أن نقدم لناشئتنا الكتب العلمية التي تقوى في نفوسهم التطلع نحو التقدم العلمي ، والتعرف على أوجه النشاط العلمي والفكري في العالم.

الفصل السابع
الاتجاهات الحديثة في انقرائية كتب القراءة
بالمرحلة الابتدائية

- أولاً : المقدمة
- ثانيا : مفهوم الانقرائية
- ثالثا : أهمية البحث في الانقرائية
- رابعا : تطور دراسات الانقرائية
- خامسا: الدراسات العربية و الأجنبية في مجال انقرائية كتب القراءة
بالمرحلة الابتدائية
- سادسا: الاتجاهات الحديثة في انقرائية كتب القراءة بالمرحلة
الابتدائية

الفصل السابع الاتجاهات الحديثة في انقراية كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية

أولا : المقدمة

القراءة هدف رئيس من أهداف المنهج المدرسي ، وهي في الوقت ذاته وسيلة لا غنى عنها من وسائل تحقيق المنهج ذاته ، فضلا عن أنها الوسيلة الأكثر أهمية وضرورة للحصول على المعلومات والمعارف ، والتمكن من التحصيل العلمي ، ومن تعلم بقية المواد الدراسية بنجاح وإتقان.

وتدرس القراءة في المرحلة الابتدائية وفي غيرها من المراحل الأخرى من خلال كتاب خصص لها ، انطلاقا من أن الكتاب المدرسي يعد ركنا من أركان العملية التعليمية ، وأحد المدخلات في النظام التعليمي ، والوعاء الذي يحتضن معظم محتوى المادة العلمية التي تترجم أهداف المنهج.

وعلى الرغم من تعدد مصادر المعرفة وتنوعها في العصر الحديث ، فإن الكتاب المدرسي يبقى أهم المصادر المتداولة والمؤثرة في الموقف التعليمي " فهو ليس مجرد وسيلة تعليمية مساعدة بل ركيزة أساسية في العملية التربوية لأنه يقدم الإطار المنهجي للمادة الدراسية ويوجه المتعلم إلى ما سيدرسه".

ويحظى الكتاب المدرسي بأهمية بالغة للتلميذ والمعلم على حد سواء ، فهو معين التلميذ الذي ينهل منه معظم معلوماته ومعارفه في المقرر الدراسي، وهو أحد الروافد التي يجد المنهج من خلالها سبيلا للاتصال بالتلاميذ وتحقيق الأهداف المنشودة ، ومنه يستمد المدرس عناصر درسه

المعرفية ، وهو الموجه له في اختيار طريقة التدريس المناسبة ، وانتقاء الوسائل التعليمية الملائمة.

ولعلنا يمكن أن ندرك هذه الأهمية حينما نمنع النظر في هذا العنوان الذي وضع لإحدى الدراسات التي أجريت في هذا المجال (Content Area) Textbooks: Friends or Foes والذي يتضح من خلاله أهمية إعداد الكتب المدرسية وفق معايير واضحة بحيث يصبح الكتاب المدرسي صديقا للتلميذ ، بدلا من أن يصبح عدوا له.

ونظرا لوجود ما نطلق عليه الثورة المعرفية ، وهذا الكم الهائل من المطبوعات ؛ فإن المدرسة تتحمل عبئا أكبر من غيرها من المؤسسات التربوية في تنمية ميل التلاميذ نحو القراءة ، وتطوير قدراتهم القرائية في الفهم ، وخاصة مهارة السرعة في القراءة ، لمواجهة ذلك الكم الهائل من المطبوعات والإفادة القصوى منها ، ويصعب تحقيق ذلك إلا إذا تم توفير مواد قرائية تلائم متلقيها ، وتساعد على تنمية تلك قدرات ، وتوفير الجهد والأموال التي عادة ما تهدر إذا لم يستفد التلميذ منها.

ومن أجل أن يؤدي الكتاب وظيفته ، حرص الباحثون على وضع عدة معايير للكتاب المدرسي منها ما يتعلق بشكله وتصميمه ، ومنها ما يتعلق بمضمونه ومحتواه ، ومنها ما يتعلق بطرائق تجريبه ، وتعميمه ، وهذه المعايير تهدف في خلاصتها إلى إقامة الكتاب المدرسي على أسس تربوية وفنية سليمة ترتبط ارتباطا وثيقا بأهداف المنهج.

إضافة إلى ما سبق فإن الكتب المدرسية " تقتضي لكي تحقق أهدافها مشرفين لغويين ذوي خبرة عالية ، و آفاق متفتحة يقومون عباراتها ، ويشذبون كلماتها ، ويصححون تراكيبها ، ويضبطون حروفها بالشكل

المناسب لكل مستوى ، ليتناولها التلاميذ سائغة سليمة من كل خلل وعجمة ، حافلة بالفصاحة والصفاء ، وراسخة بنصوص دقيقة ، ومعبرة عن الموضوعات المختلفة ، وبذلك نغرس في ألسنتهم وعقولهم لغة رائعة رفيعة، ينهلون منها في التفكير والتعبير".

إن من أهم معايير الكتاب المدرسي ، مجيء نصوص الكتاب ملائمة للتلاميذ من حيث مستوى صعوبة المادة القرائية ، وهو من المعايير التي لم تلق اهتماما علميا من قبل القائمين على تأليف الكتب ، وما هو موجود من معايير يتعلق بهذا المجال لم يتم التأكد منها علميا باستخدام طريقة موضوعية ملائمة لقياس الانقرائية ، فضلا عن الإشارة إلى مستوى محدد لانقرائية الكتب كما هو سائد في الدول المتقدمة التي يندر أن يقدم الكتاب المدرسي دون وثيقة تقدمها جهة النشر تحدد فيها مستوى انقرائية الكتاب.

ولاشك في أن لجان تأليف الكتب تحرص على مراعاة تلك المعايير في نصوص تلك الكتب بقدر ما تستطيع ، إلا إنها قد تفتقر إلى الدليل العلمي على ملائمة تلك الكتب لمستوى التلاميذ لأنه ليس بيد هذه اللجان مقاييس موضوعية تحدد على ضوءها مدى مناسبة هذا الكتاب أو ذلك ، فتعتمد على الرأي الشخصي وعلى الاختيار الذاتي.

ثانيا: مفهوم الانقرائية Readability

ترتبط الانقرائية أساسا بمشكلة جوهرية تتعلق بعملية اختيار الكتب للشخص نفسه أو لغيره من الأشخاص ، كما تتعلق بعملية المواءمة بين اهتمامات وميول القراء ، وبين ما تتطلبه عملية الكتابة من فنيات تتعلق بالمحتوى ، وبالكلمة والأسلوب والسهولة أو التعقيد ، أو بمعنى آخر فالانقرائية ترتبط بالمزاوجة بين القارئ والنص. للانقرائية تعاريف متعددة ، أذكر منها :

تعريف ديل وشيل Dale & Chale :

عرف ديل وشيل الانقراطية عام ١٩٤٨ بأنها "المحصلة النهائية لعدد من العناصر التي تشتمل عليها مادة مطبوعة بما فى ذلك من أشكال التفاعل بين هذه العناصر والتي تؤدي إلى نجاح عدد من القراء فى الاتصال بها ، ويقاس هذا النجاح بمدى فهم القراء لهذه المادة ، ومدى سرعتهم فى قراءتها فضلا عن ميلهم نحوها" .

تعريف English and English

فى عام (١٩٥٨) ، عرف English and English الانقراطية بأنها : الكيفية التي توجد عليها النصوص المطبوعة أو المكتوبة والتي تساعد الفرد على فهم معناها ، أو التي تقودهم إلى مواصلة القراءة.

تعريف مكلوفين Mclaughlin

فى عام (١٩٦٨) ، عرف Mclaughlin بأنها " الدرجة التي يكون فيها النص متمشيا مع خصائص القارئ ، و قادرا على إعطائه معلومات كاملة وضرورية له.

تعريف دافيسون Davison

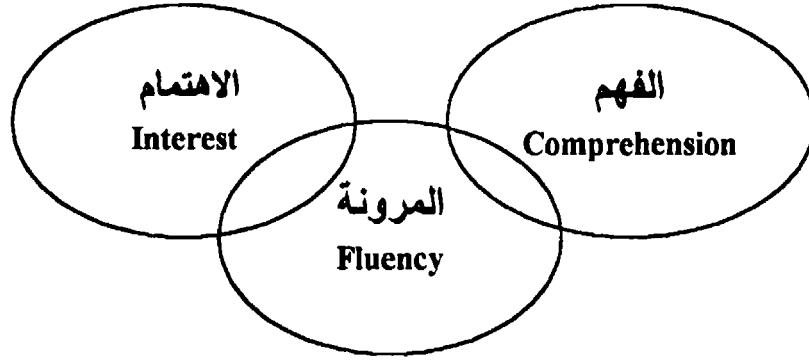
يعرف دافسون الانقراطية بأنها "تقدير الصعوبة التي يواجهها القارئ فى مستوى معين من المهارات فى قراءة نص مكتوب".

تعريف عبد الله الكندري

يعرف عبد الله الكندري الانقراطية بأنها" اصطلاح يشير إلى سهولة أو صعوبة المادة القرائية أيا كان مجال تلك المادة ، أى أنه يشير إلى مدى قابلية المادة المقروءة للقراءة لمستوى عمرى معين".

ومن خلال العرض السابق لبعض تعاريف الانقرائية يتضح ما يلي :

- يركز التعريف الأول ، تعريف ديل وشيل Dale & chale على ثلاثة اعتبارات مهمة في عملية القراءة تتضح في الشكل التالي :



شكل (١)

الاعتبارات المهمة في عملية القراءة

- ويركز التعريف الثاني ، تعريف English and English على خصائص النص أكثر من تركيزه على القاري ، فالمهم وفقا لهذا التعريف ما تكون عليه المادة المطبوعة من حيث مراعاتها لفنيات الطباعة أو الكتابة.
- ويركز التعريف الثالث ، تعريف مكولفين Mclaughlin على القارئ واهتماماته وميوله أكثر من اهتمامه بالكيفية التي يكون عليها النص من مراعاته لفنيات الكتابة أو الطباعة.
- ويركز التعريف الرابع ، تعريف دافيسون Davison على القارئ أيضا من حيث مدى تمكنه من المهارات التي تساعد في التغلب على المشكلات التي قد تواجهه في أثناء القراءة.
- أما التعريف الخامس ، تعريف عبد الله الكندري ، فيركز - إضافة لما سبق - على مدى قابلية النص للقراءة بما يتوفر فيه من فننيات الكتابة.

ومن الجدير بالذكر في هذا المجال ، أن الانقراطية - كمصطلح - قد نجم فيما يبدو من جراء صعوبات الفهم عن بعض النصوص المقروءة ، وفيها معنى المطاوعة ، أي ملحوظ فيه المرونة والسلاسة مع التدرج واليسر ، وتسعى إلى جعل النص سهلا مرنا يسيرا لا صعوبة فيه على القارئ، وقد يُطلق عليها في بعض الأحيان المقرؤية.

وفي الدراسات الحديثة فإن مصطلح الانقراطية يستعمل في الدلالة على المعاني التالية :

- ١- اهتمام القارئ ودافعيته
- ٢- وضوح الخط أو المادة المقروءة (إمكانية المادة المطبوعة للقراءة)
- ٣- تعقد الكلمات والجمل ، وعلاقة ذلك بالقدرة على قراءة النصوص .
- ٤- سهولة القراءة الراجعة إلى ميل القارئ للمادة المكتوبة وشغفه بها.
- ٥- سهولة الفهم أو الاستيعاب الراجعة إلى أسلوب الكتابة.

ومعظم البحوث يركز على المعنى الأخير المتعلق بالفهم ، والخصائص الأخرى التي تساعد عليه ، وذلك لأنه أهم عنصر في القراءة بشكل عام. والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا السياق هو : ما عملية الفهم ؟

عملية الفهم في أبسط تعاريفها : " الأنشطة التي تسمح بتحليل المعلومات المتلقاة على شكل فئات متكافئة وظيفيا ، أي مجموع الأنشطة المسئولة عن خلق علاقة بين معلومات جديدة ، ومعطيات سبق اكتسابها وتخزينها في الذاكرة البعيدة المدى".

وفي ضوء ما سبق فإن الفهم يقتضي - من جهة - إعطاء تمثّل داخلي عميق عن الأقوال التي نصادفها ، والعبارات التي نقرأها ، كما يستلزم

من جهة أخرى إيجاد علاقة بين هذا التمثل وبين سلسلة من المعلومات الإضافية للتمكن من استيعاب تلك الأقوال ، وهذه العبارات.

وفيما يتعلق بالقراءة ، فإن فعل القراءة يثير لدى المتلقي عددا مهما من العمليات المعرفية ، كما يستدعي معرفة بالعالم ، ومجموعة من الكفايات التي ينبغي أن تتوفر لدى القارئ لفهم نص مكتوب.

ولقد لاحظت فرانسيس سيكوريل Francine Cicurel وهي تقوم ببحثها عن القراءة المدرسية للنصوص ، أن القارئ المتعلم يواجه صعوبات متعددة عند محاولة فهم النصوص التي تعرض عليه ، بسبب عجزه عن إقامة علاقات بين مختلف وحدات النص وعناصره ومن تلك الصعوبات.

- صعوبات معجمية : حيث تستوقف التلميذ بعض الكلمات الصعبة ، فينصرف إلى شرحها ، مما يضيع عليه فرصة الإمساك بالخيط الناظم للنص.
- صعوبات مرتبطة بالتنظيم النصي : إذ إن عدم ضبط التلميذ للمستوى التركيبي للغة ككل ، وللقواعد المنظمة لعلاقات الجمل فيما بينها ، يحول دون تكوينه للبنيات الدلالية الصغرى التي ترسل إلى الذاكرة الطويلة المدى ، حيث التجارب والمكتسبات السابقة.
- صعوبات مرتبطة بالمجال المرجعي : (المضمون، الموضوع المعالج ..)، حيث تتعذر على القارئ إمكانية المزاجية بين المعطيات النصية الجديدة ، وبين ما يخترنه مسبقا في ذاكرته.

ومن المناسب في هذا المجال التأكيد على أن القدرة على فهم المادة المقروءة تشتمل على عدة قدرات ينبغي أن يكتسبها التلميذ ، وهي كالتالي :

- القدرة على معرفة الأفكار الرئيسية للقطعة : حتى يستطيع أن يستوعب الفكرة العامة للموضوع.
- القدرة على فهم معاني الكلمات : فكثيرا ما يكون ضعف التلميذ في اللغة عاملا من عوامل ضعفه في القراءة ، ومن ثم يكون عاملا من عوامل فشله في الإفادة من الكتاب المدرسي ، وذلك أن الضعف في اللغة والعجز عن استعمال كلماتها ، ونقص الثروة اللغوية ، كل ذلك يؤدي إلى ضعف القراءة وعدم فهم المعاني التي تؤديها هذه الألفاظ وحدها أو في الجمل التي تدخل في تركيبها.
- القدرة على تنظيم عناصر المادة المقروءة : فمن أهم ما يساعد التلميذ على أن يستفيد مما يقرأ ، تنمية قدرته على تنظيم المادة التي يقرأها وترتيب عناصرها والربط بينها و إدراك العلاقة بين أجزائها ، وتقدير الأهمية النسبية لكل جزء منها.

ثالثا: أهمية البحث في الانقرانية :

تظهر أهمية الانقرانية في أهمية الهدف الذي تسعى إلى تحقيقه ، والمتمثل في جعل النص سهلا مرنا لا صعوبة فيه على القارئ بما يتيح له فرصة التفاعل مع النص ومبدعه تفاعلا إيجابيا يتحقق معه ومنه الأهداف المنشودة من درس القراءة.

كما تتبع الحاجة للبحث في الانقرانية من تزايد الحاجة للقراءة في العصر الحديث في مختلف المجالات الحياتية ، ولا تقتصر تلك الحاجة على الدول المتقدمة ، بل إنها تشمل الوطن العربي والمجتمع المحلي بمؤسساته الاجتماعية والاقتصادية والإعلامية ، التي تعتمد في جانب كبير من اتصالاتها بال جماهير على مواد مكتوبة متعددة الأشكال والأغراض ، والتي تفقد قيمتها إذا استعصت على فهم متلقيها.

وتزداد هذه الأهمية في المجال التربوي ، فالانقراية تسهم بدرجة كبيرة في اختيار كتب مدرسية ذات مواصفات ومعايير خاصة تؤثر تأثيرا إيجابيا في تحقيق العملية التعليمية لأهدافها ، نظرا لما للكتاب المدرسي من مكانة متميزة بين مدخلات العمل التربوي ، فهو رفيق التلميذ الملازم له.

ويكفينا في هذا المجال أن نذكر ، أنه بسبب غياب تحديد مستوى انقراية بعض الكتب ، ومنها كتب اللغة العربية المتداولة - والتي يؤمل منها أن تعين التلميذ في تنمية مهاراته القرائية ، وتنمي ميوله نحو القراة ، وتمكنه من فهم المادة المقروءة واستيعابها ، وبالتالي تعلمها ، وأيضا الاقتصار على الرأي الشخصي ، وعلى النيات الصادقة فقط ، دون الأخذ بطريقة علمية موضوعية في تحديد مدى ملاءمة تلك الكتب وما تتضمنه من مواد قرائية للتلاميذ ، فإن احتمال تقديم نصوص بالغة الصعوبة أو السهولة لهم أمر وارد حتى من دون قصد من مؤلفي الكتب ، وهذا يعنى أن تكون تلك النصوص فوق مستواهم ، فتسبب لهم إحباطاً لعجزهم عن فهمها وتوقفهم المستمر عند كلماتها وتراكيبها ، أو دون مستواهم فلا تثير فيهم الرغبة في التعلم ولا تدفعهم لبذل الجهد في تعلم ذلك المحتوى ، وذلك الوضع لا يعوق فهم التلاميذ لتلك النصوص فحسب ، بل ربما يسبب قطع أواصرهم بالقراة، وإضعاف ميولهم نحوها.

لذلك فإنه لامناص من تقديم نصوص في مستوى فهم التلاميذ. ولن يتحقق ذلك إلا باتباع الأساليب التربوية الحديثة في تقويم المواد المقروءة ، وفي ذلك تأكيد لأهمية الانقراية ، وللمعادلات التي تستخدم في قياسها لاختيار الموضوعات المتضمنة في الكتب المدرسية ، وكذلك ضرورة البحث عن معادلات جديدة لها.

ولعل التجربة التي قامت بها إندونيسيا في مجال تطوير الكتب المدرسية، وإعادة بنائها في ضوء مجموعة من المعايير ذات الصلة بالمادة المقررة ذاتها ، وبالخصائص النفسية والعقلية للتلاميذ تعد من أهم المؤشرات الصادقة على ضرورة إعادة النظر فيما يقدم للتلاميذ في المدارس بمراحلها المختلفة.

ويمكن الاستدلال على هذه الأهمية من خلال قراءة ما أكدته البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في مجال الانقراطية والتي لم تقتصر على مادة معينة وإنما شملت المواد الدراسية كافة.

كما تتبع أهمية الانقراطية بالنظر إلى المجالات التي تستخدم فيها ، فعلى الرغم من أنها نشأت وترعرعت بين أحضان التربية ، فإن استخداماتها شملت - بجانب المجالات التربوية - المجالات العلمية والمهنية والصحية والاقتصادية كافة ، وساعدتها على أداء رسالتها ، وتحقيق أهدافها.

فاستخدمت الانقراطية لتقويم الكتب المدرسية في مختلف المواد واللغات ، وجميع المراحل التعليمية ، وتحديد مستوى سهولتها وصعوبتها ، والعمر القرائي لها فاستخدمت في مجال اللغة كما سيتضح عند ذكر الدراسات التي أجريت في مجال اللغة بعامة والقراءة بخاصة ، واستخدمت في مجال العلوم والرياضيات ، كما استخدمت في مجال الدراسات الاجتماعية ، فبينت دراسة (بيك ١٩٩١) أن قراءات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي للنصوص المعدلة في كتب الدراسات الاجتماعية في ضوء المعايير الخاصة بالانقراطية كانت أكثر فاعلية في استرجاعهم للمعلومات وإجاباتهم عن الأسئلة عن النصوص غير المعدلة ، والتي لم تراعى فيها المعايير الخاصة بالانقراطية.

كما استخدمت في تنمية القدرات القرائية للتلاميذ ، وعلاج ضعف بعض التلاميذ في القراءة ، وخصوصا فئة المعسرّين في القراءة ، كما استخدمت في تقويم الأسئلة والامتحانات المدرسية ، وكذلك في مجال الخدمات الصحية والطبية والمجالات الاقتصادية.

رابعاً: تطور دراسات الانقرائية

تعد القراءة الجيدة مطلباً من أهم متطلبات الفهم السريع ونمو التحصيل ليس في مجال اللغة فحسب ؛ ولكن في مجالات العلوم المختلفة التي يتم قراءتها ، فالتلميذ المتمكن من اللغة يتمكن من القراءة بسرعة ويساعده ذلك على الإلمام بما يقرأ ، ولذلك فقد كانت القراءة محور اهتمام كثير من الباحثين ، سعياً وراء إحداث تعلم فعال من خلال وضع استراتيجيات تدريسية جديدة وبخاصة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية.

ونظراً لأن التعلم يعتمد بدرجة كبيرة على القدرة القرائية ، فإن الصعوبات في هذا المجال يمكن أن تكون ذات تأثير سلبي على شخصية التلميذ ، ولذلك فقد أكدت دراسات عديدة - لكي يحدث التعلم الفعال - ضرورة الموازنة بين انقرائية الكتاب والمستوي العقلي والقرائي للتلميذ.

ولقد أشار تورجيسن Torgesen إلى أن ما يقرب من (٢٠ : ٢٥%) من تلاميذ المدارس العادية في المجتمعات الغربية يواجهون صعوبات تعلم متنوعة من بينها صعوبات التعلم اللغوية ، وأن هؤلاء التلاميذ يعدون من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة ، وعزا فتحي يونس وعبد الله الكندري كثيراً من أخطاء التلاميذ إلى عدم قدرتهم على فهم ما يقرءون أو إلى خطئهم في الفهم أو إلى ضعفهم في التعبير.

ولذلك فإن المحاولات المبذولة لتذليل الصعوبات التي قد يواجهها التلاميذ في أثناء القراءة تحكي قصة بحث دائب ، وتوجه مثمر منذ منتصف القرن السابق ، بما يؤكد أن موضوع الانقرائية والبحث فيها موضوع قديم جديد ، جدير بالدراسة والتحليل.

إن ما وصلت إليه بحوث الانقرائية من تقدم في العصر الحديث ، هو امتداد لجهود حثيثة اهتمت بتحسين الاتصال المكتوب بين الناس - وإن لم تحمل المصطلحات المتداولة الآن - . وكان تسهيل أسلوب الكتابة ، وتذليل صعوبات القراءة هو هدف المحاولات القديمة للانقرائية.

ففي منتصف القرن السابق ربط الباحثون بين المفردات وصعوبة القراءة، حتى أصدر ثورندايك Thorndike في عام ١٩٢١ قائمة تضمنت عشرة آلاف كلمة شائعة جمعها من كتب تعليم الإنجليزية ، وكان ذلك العمل الأساس الذي بنى عليه Lively و Pressey أول معادلة للانقرائية في عام ١٩٢٣.

وفي عام ١٩٤٨ طور كل من ديل وشيل Dale & chale معادلة جديدة للانقرائية تعتمد على حساب عدد الكلمات في الجملة (طول الجملة) ، وقائمة تضم (٣٠٠٠) ثلاثة آلاف كلمة.

ثم بدأت مرحلة أخرى من تطور الانقرائية في عام ١٩٥٣ حينما ابتكر تيلور Taylor طريقة جديدة لقياس انقرائية النصوص المكتوبة أطلق عليها اسم (أسلوب التتمة Cloze procedure) (Robinson, 1990) ، وظهرت عدة دراسات تتعلق بانقرائية معظم المواد الدراسية منذ بداية الخمسينات ، فوجدت معادلات Formulas في مجالات محددة لقياس انقرائية الاختبارات المقننة ، وانقرائية الصحف ، والكتب المتخصصة.

كما ظهرت فى عام ١٩٧٧ معادلة فرأى Fry التى تحدد مستويات الانقراطية لكل المراحل الدراسية والجامعة باستخدام الخرائط ، ماذا يطلق عليها؟

وفى عام ١٩٨٠ اقترح إروين ودافيس Irwin & Davis استخدام أسلوب قائمة رصد عوامل الانقراطية (The checklist approach) لتقدير مستوى الانقراطية.

وتوالت معادلات الانقراطية بعد ذلك فى الظهور عبر فترات زمنية ، معتمدة على عدد متنوع من المتغيرات اللغوية ، أهمها المتغيرات المتعلقة بالكلمة والجملة فى النصوص. كما توالت الدراسات الأجنبية فى مجال الانقراطية كما سيتضح فيما بعد عند الحديث عن الدراسات السابقة.

أما فى اللغة العربية ، فكان الاهتمام بتسهيل أسلوب الكتابة ، وتذليل صعوبات القراءة موضع اهتمام كتاب العربية القدماء ، فىقول أبو هلال العسكري :

"ولا خير فى المعانى إذا استكرهت قهرا ، والألفاظ إذا اجترت قهرا ، ولا خير فيما أجيد لفظه إذا سخف معناه ، ولا فى غرابة المعنى إلا إذا شرف لفظه مع وضوح المغزى ، وظهور المقصد ... وقد غلب الجهل على قوم فصاروا يستجيدون الكلام إذا لم يقفوا على معناه إلا بكد. ولايستفصحنه إذا وجدوا ألفاظه كزة غليظة، وجاسية غريبة ، ويستحقرون الكلام إذا رأوه سلساً عذباً ، وسهلاً حلواً".

كما أن الكتاب كانوا يجيدون فيما يكتبون حتى لا يتحقق فيهم قول القائل :

دعي في الكتابة لا روي له فيها يعد ولا بديه
كان دواته من ريق فيه تلاق فريحا أبدا كربه

ومن الدراسات العربية الرائدة التي اهتمت بالبحث في مجال الانقرائية :
دراسة محمد رضوان (١٩٧٣) :

اهتمت هذه الدراسة بتحديد ما يمتلكه الطفل المصري من كلمات ،
والسمات التي تميزها ، وانتهت هذه الدراسة إلى تحديد أكثر الكلمات شيوعا
على السنة الأطفال.

دراسة فتحي يونس (١٩٧٤) :

اهتمت هذه الدراسة بتحديد أو إيجاد معايير للمادة المقروءة تحدد
سهولتها أو صعوبتها من منطلق أن تركيب الجملة في كتب القراءة في حاجة
إلى مراجعة دقيقة تراعي المستويات اللغوية للأطفال.

دراسة بندرداود (١٩٧٧) :

توصلت هذه الدراسة إلى أول معادلة لحساب انقرائية النصوص القرائية
لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، وذلك باستخدام أسلوب التتمة .

دراسة رشدي طيمية (١٩٧٨) :

اهتمت هذه الدراسة بالتحقق من صدق اختبار التتمة في قياس كفاءة
الطلاب الدارسين للعربية كلغة ثانية ، وكشف العلاقة بين اختبار التتمة ،
واختبار الإجابة في اللغة العربية كلغة ثانية.

دراسة غسان بادي (١٩٨٢) :

اهتمت هذه الدراسة بتحديد العوامل التي تؤدي إلى سهولة وصعوبة
المادة المقروءة المتضمنة في كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية.

دراسة دخيل الله الدهماني (١٩٨٢) :

اهتمت هذه الدراسة بتحديد مستوى الجمل الشائعة في كتاب القراءة لتلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية من حيث السهولة والصعوبة في ضوء خصائص الجملة العربية.

دراسة (1984) Al-Heeti :

اهتمت هذه الدراسة بالتحقق من فاعلية تحليل الأحكام (judgment Analysis) كأسلوب إحصائي ، يفيد في التوصل إلى معادلة للانقرائية ، يمكن من خلالها التنبؤ بمستوى انقرائية النصوص في كتب القراءة العربية بالمرحلة الابتدائية بالعراق.

دراسة أحمد عيسى (١٩٨٥) :

اهتمت هذه الدراسة بتحديد أنماط الجمل الشائعة في كلام تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة في الحلقة الأولى ، ومقارنتها بأنماط الجملة في كتب القراءة.

دراسة إبراهيم بهلول (١٩٨٩) :

اهتمت هذه الدراسة بتعرف التراكيب اللغوية الشائعة في الموضوعات العلمية المقررة بكتب العوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، ومدى مناسبتها للمستوى اللغوي لتلاميذ هذه الحلقة. ثم توالت الدراسات والبحوث كما سيتضح في المحور التالي .

خامسا: الدراسات العربية والأجنبية في مجال انقرائية كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية

١- الدراسات العربية

من الدراسات العربية التي أجريت عن الانقرائية ، وبخاصة في مجال القراءة بالمرحلة الابتدائية ما يلي :

دراسة ريماء الجرف (١٩٨٩) :

اهتمت هذه الدراسة بتصنيف أسئلة الفهم في كتب القراءة المقررة على تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس المملكة العربية السعودية ، وذلك لتحديد أهم الصفات التي تتصف بها أسئلة هذه الكتب ، ومدى مناسبتها مع تلاميذ هذه المرحلة.

دراسة محمد الصادي (١٩٩٠) :

اهتمت هذه الدراسة باكتشاف مدى شيوع التراكيب النحوية والتراكيب الجزئية المتممة لها ، والمفاهيم النحوية والصرفية في كتاب القراءة للصف الثالث الأساسي الذي كان يدرس في الأردن وسوريا معا ، وذلك لمعرفة مدى ملاءمة هذا الكتاب لتعليم اللغة العربية في هذا الصف ، وتكونت العينة التحليلية من جميع النصوص القرآنية في هذا الكتاب ، وصنفت التراكيب النحوية إلى تراكيب بسيطة وأخرى موسعة ، وصفت من حيث النوع إلى جمل اسمية وأخرى فعلية ، وتم بيان العلاقة الوظيفية بين التدريبات اللغوية والنصوص القرآنية.

دراسة إبراهيم الحراشة (١٩٩١) :

اهتمت هذه الدراسة بالتعرف على التراكيب اللغوية في كتابي القراءة للصفين الأول والثاني في المرحلة الأساسية في كل من الأردن وسوريا ، ولتحديد البنى الصرفية والتراكيب النحوية والأنماط اللغوية والقدر المشترك بين الكتابين من هذه التراكيب ، وتألفت عينة التحليل من جميع النصوص القرآنية في الكتابين والبالغة (٨٣) نصا منها (٤٦) نصا في كتاب القراءة للصف الأول ، و(٣٧) نصا في كتاب القراءة للصف الثاني ، وتوصلت إلى نتائج أهمها : أن أنماط الجملة الفعلية أكثر شيوعا من أنماط الجملة الاسمية إذ بلغ تكرارها (٦٤٠) جملة بنسبة (٦٥,٣%) في حين بلغ تكرار الجملة الاسمية (٣٤٠) جملة بنسبة (٣٤,٧%) ، ووجد أن نسبة الجمل الاستفهامية (٣,٥٧%) ونسبة الجمل التعجبية (١,٢٢%).

دراسة ريماء الجرف (١٩٩٤) :

اهتمت هذه الدراسة بتحليل تدريبات التعرف في كتب القراءة المقررة على تلميذات صفوف المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية وفق تصنيف باريت،،

دراسة فتحي علي (١٩٩٥) :

اهتمت هذه الدراسة بتحليل أسئلة كتب القراءة المصرية المقررة على طلاب الصف الثاني وحتى الخامس الابتدائي من أجل التعرف على مستويات الفهم التي تقيسها أسئلة القراءة ونسبة الأسئلة المخصصة لكل مستوى ومكونات النص التي تركز عليها الأسئلة ونسبة الأسئلة المخصصة لكل مكون.

دراسة محمد عساف (١٩٩٧) :

اهتمت هذه الدراسة بتقويم كتاب "لغتنا العربية" للصف الثاني الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة الزرقاء بالأردن ، وركزت على الكتاب من حيث شكله وإخراجه ومحتواه ولغته وطريقة العرض والتنظيم والوسائل التعليمية والأسئلة التقويمية ، وتوصلت إلى أن شكل الكتاب وإخراجه وحجمه مناسب للتلاميذ ، وكذلك طباعته واضحة وألوانه جذابة ، وانه مقسم إلى فصلين متساويين ، وتسهم موضوعاته في زيادة الثروة اللغوية عند التلاميذ.

دراسة لطيفة السميري (١٩٩٨) :

اهتمت هذه الدراسة بتحليل المهارات القرائية والكتابية والقيم والاتجاهات والمحتوى في كتاب القراءة للصف الأول الابتدائي للبنات بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الخبرة التربوية.

دراسة عبد الكريم أبو جاموس (١٩٩٨) :

اهتمت هذه الدراسة بتحديد الأنماط اللغوية في كتب اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن ، وبيان مدى إتقان التلاميذ لها كتابة ، وقد أسفرت هذه الدراسة عن بعض النتائج منها : زيادة الجمل الفعلية على الجمل الاسمية حيث كانت بنسبة (٦٩,٨%) إلى (٣٠,٢%) ، وأن مستوى إتقان تلاميذ العينة لأنماط الجملة الاسمية أحسن من مستوى إتقانهم لأنماط الجملة الفعلية.

تعليق على الدراسات العربية :

من خلال العرض السابق للدراسات العربية التي أجريت في مجال الانقرائية نتضح الأمور التالية :

أن قضية الانقرائية تعد من القضايا التربوية المهمة التي شغلت بال المتخصصين في مجال اللغة العربية وتعليمها ، فتناولوها بالبحث والدراسة . إن تناول هذه القضية لم يتم في جانب واحد فقط من جوانب الانقرائية ، وإنما امتد ليشمل معظم الجوانب ذات الصلة بانقرائية كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية ، قياسا ، واختيارا ، وتحليلا ، ووصفا ، وتقويما ، و إن لم يكن هذا تناول بدرجات متساوية.

- أن أكثر الجوانب تناولت فيما يتصل بانقرائية كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية كان متعلقا بتحليل هذه الكتب ووصفها وتحديد السمات التي تتميز بها ، من حيث محتواها ، و ألفاظها ، وتراكيبها ، و أسنلتها ، وإخراجها ، كما وضح في دراسات كل من : ريم الجرف (١٩٨٩) ، (١٩٩٤) ، محمد الصمادي (١٩٩٠) ، إبراهيم الحراحشة (١٩٩١) ، فتحي على (١٩٩٥) ، لطيفة السميري (١٩٩٨) ، و عبد الكريم أبو جاموس (١٩٩٨) .

- أن الدراسات الأولى التي أجريت في مجال الانقراية ، وبخاصة انقراية كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية ركزت على أمور ثلاثة مهمة هي :
 - الأول : قياس انقراية النصوص بوحدة أو أكثر من طرق قياس الانقراية ، ومحاولة البحث عن معايير موضوعية يمكن الحكم في ضوئها على مدى سهولة أو صعوبة النصوص المختارة ، كما وضح في دراسات فتحي يونس (١٩٧٤) ، بندر داود (١٩٧٧) ، غسان بادي (١٩٨٢) ، دخيل الله الدهماني (١٩٨٣) .
 - الثاني : كشف العلاقة بين انقراية النصوص المتضمنة في كتب القراءة ومستوى التلاميذ القرائي ، كما وضح في دراسة رشدي طعيمة (١٩٧٨) .
 - الثالث : رصد المفردات والتراكيب الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كنقطة أساسية في اختيار النصوص القرائية لهم ، كما وضح في دراسة كل من : محمد رضوان (١٩٧٣) ، أحمد عيسى (١٩٨٥) ، وإبراهيم بهلول (١٩٨٩) .

٢- الدراسات الأجنبية :

من الدراسات الأجنبية التي أجريت في مجال انقراية كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية ، أو المرحلة الأولى من التعليم الأساسي ، ما يلي :

دراسة بوير (١٩٩٠) Boyer

تهتم هذه الدراسة بمعرفة مدى تأثير تركيب النص و المفردات وطول الجملة على مستوى انقرايته لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، و أكدت نتائج هذه الدراسة أن للمفردات وتركيب النص تأثيرا دالا إحصائيا على مستوى فهم التلاميذ للنصوص المقروءة، وأن طول الجملة أو قصرها لم يكن له هذا التأثير.

دراسة كلارك (1990) Clark

اهتمت هذه الدراسة ببيان العلاقة بين تركيب النص ومستوى الفهم لدى تلاميذ الصفوف من الرابع إلى السادس بالمرحلة الابتدائية في كل من القصص والموضوعات المقررة ، وتوصلت إلى أن الموضوعات المقررة على تلاميذ الصف الثالث الابتدائي كانت أقل تأثيرا في معدل تفهم القرائي معها ، على حين كانت أكثر تأثيرا لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس ، ولذلك أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في هذه الموضوعات ، وتبني استراتيجية جديدة لمساعدة تلاميذ الصف الثالث في التعامل مع النص لتحقيق معدل مناسب من الفهم.

دراسة فيلدينج (1990) Fielding

ناقشت هذه الدراسة أهمية اختيار المواد القرائية في ضوء متطلبات تعليم القراءة للدراسة ، وقدمت بعض الأفكار لتحديد مستوى الصعوبة للكتب المدرسية ، وأكدت أن بناء الكتب في ضوء متطلبات تعليم القراءة للدراسة يسهم إلى حد كبير في تنمية المهارات المعرفية ، وعمليات التفكير لدى التلاميذ.

دراسة بيهر وأخريين (1991) Bever And Others

تؤكد أن انقرائية الكتب يمكن أن تطور عند مراعاة المسافات بين الكلمات والجمل ، وكذلك الإعراب (ضبط الكلمات).

دراسة هنشو (1992) Henshaw

تبين هذه الدراسة أثر استخدام الإشارات اللغوية (linguistic cues) للتغلب على المشكلات التي تواجه القراء في سن الحادية عشرة في أثناء قراءة الكلمات قراءة صحيحة باستخدام السياق ، كما أكدت أن تراعى هذه الإشارات عند بناء النصوص.

دراسة أجنهوتري (1992) Agnihotri

تشير هذه الدراسة إلى أن عددا من مقاييس الانقراطية التي طورت باللغة الإنجليزية قد استخدمت في بناء الكتب المدرسية المقررة على تلاميذ المدارس بالهند ، وتبين أن المداخل الجديدة في الانقراطية تؤكد على النحو، و صعوبات الفهم ، والتنظيم ، وأن هذه الأمور هي التي نحكم من خلالها على سهولة انقراطية الكتب المدرسية أو صعوبتها.

دراسة بيك وآخرين (1990) Beck And Others

تهتم هذه الدراسة ببيان مدى تأثير انقراطية وقراءة القطع المتضمنة في كتب القراءة قراءة جاهرة في تنمية مهارات التذكر والفهم لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، و أكدت هذه الدراسة أن القراءة المرتبطة بالصوت للقطع المتضمنة في كتب القراءة تؤثر تأثيرا ذا دلالة في تنمية مهارات التذكر والفهم عند التلاميذ.

دراسة كير (1990) Kerr

اهتمت هذه الدراسة ببيان كيف يمكن الاستفادة من مبادئ علم النفس في تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين وبخاصة تلك التي تتصل بفهم النص وتحليله، وتحديد مستوى انقراطيته ، مع التأكيد على تحويل المعرفة النظرية عن طبيعة عملية القراءة ، والعمليات العقلية التي تتم في أثناءها ، وعن المعسررين من ذوي صعوبات القراءة (dyslexia) لوجود خلل ما في المخ ، إلى واقع عملي ملموس.

دراسة تاوول (1997) Towell

تقدم هذه الدراسة بعض المقترحات التي من شأنها جعل الكلمات مصدر متعة ومحور استراتيجية وأنشطة فعالة في تعليم القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

دراسة ميللر وآخرين (١٩٩٧) Miller And Others

تقدم هذه الدراسة - من خلال دليل أعدد - وصفا صادقا لبعض الاعتبارات المتنوعة لتعليم القراءة ، والمرتبطة بالأنشطة الصفية ، وبتعرف الكلمات وتنمية المهارات ذات الصلة بها ، كما قدمت رسما بيانيا لنموذج في الانقراية ، وبعض النصائح لأولياء الأمور والمعلمين فيما يتصل بمساعدة أبنائهم وتلاميذهم على النجاح في القراءة.

دراسة إدجر (١٩٩٨) Ediger

تبين هذه الدراسة أن التلاميذ ينبغي أن يصبحوا أكثر تمكنا من مهارات الهجاء لكي يتفاعلوا تفاعلا إيجابيا مع الآخرين ، كما أنهم ينبغي أن يفهموا الكلمات والجمل التي يقرءونها ، ولذلك ينبغي على معدي كتب القراءة لهؤلاء التلاميذ أن يتخيروا ما يتناسب معهم من حيث السهولة والصعوبة ، وخبراتهم السابقة حول هذه الكلمات والجمل وما تثيره من معان ودلالات .

دراسة بولوير وفولي (١٩٩٨) Boulware & Foley

اهتمت هذه الدراسة بمقارنة أربعة مستويات من انقراية كتب القراءة للتسلية اختيرت بواسطة تلاميذ الصف الرابع ، و أوضحت الدراسة أن التلاميذ اختاروا الكتب التي تتفق مع اهتماماتهم ، بصرف النظر عن مستوى انقراية هذه الكتب ومدى مناسبتها لمستوياتهم أو قدراتهم القرائية.

دراسة جريفز ، جول وجريفز (١٩٩٨) Juel & Graves, Graves

تهتم هذه الدراسة بمساعدة التلاميذ على أن يصبحوا قادرين على القراءة مدى الحياة ،و أن يصلوا إلى حد التمكن من مهارات القراءة الناقدة بما يمكنهم من النجاح في القرن الحادي والعشرين ، وحددت هذه الدراسة الاهتمامات الملحة للتلاميذ وأكدت ضرورة أن تختار الموضوعات القرائية التي يدرسونها في ضوء هذه الاهتمامات ، وكذلك الأنشطة التي يجب أن يمارسها المدرسون لتنمية مهارات تلاميذهم القرائية.

دراسة سنو، بيرنز وجرين (Snow, Burns & Griffin (١٩٩٨) اهتمت هذه الدراسة بمنع صعوبات التعلم في القراءة و التي قد تواجه التلاميذ الصغار ، وذلك من خلال ضمان تقديم مواد قرائية ذات مواصفات انقرائية جيدة ، ووضع استراتيجيات تدريس مناسبة.

دراسة شاپيرو، أكاردو وكابوت (Shapiro, Acardo & Capute (١٩٩٨) هذه الدراسة عبارة عن مجموعة من ورقات العمل التي قدمت في المؤتمر ، وناقشت العديد من الجوانب المتعلقة بصعوبات القراءة ، وكيف يمكن تعليم هؤلاء التلاميذ من خلال اختيار مواد قرائية ذات مواصفات خاصة تتمشي وطبيعتهم.

دراسة فورست ورولاز (Roller & Forsyth, (١٩٩٨) تهتم هذه الدراسة بمساعدة المعلم في اتخاذ القرارات واستخدام التدريبات التي تساعد التلاميذ في سن العشر سنين من القراءة في المستوى الأول ، والأخذ بأيديهم لكي يصبحوا أكثر اعتمادا على أنفسهم في القراءة .

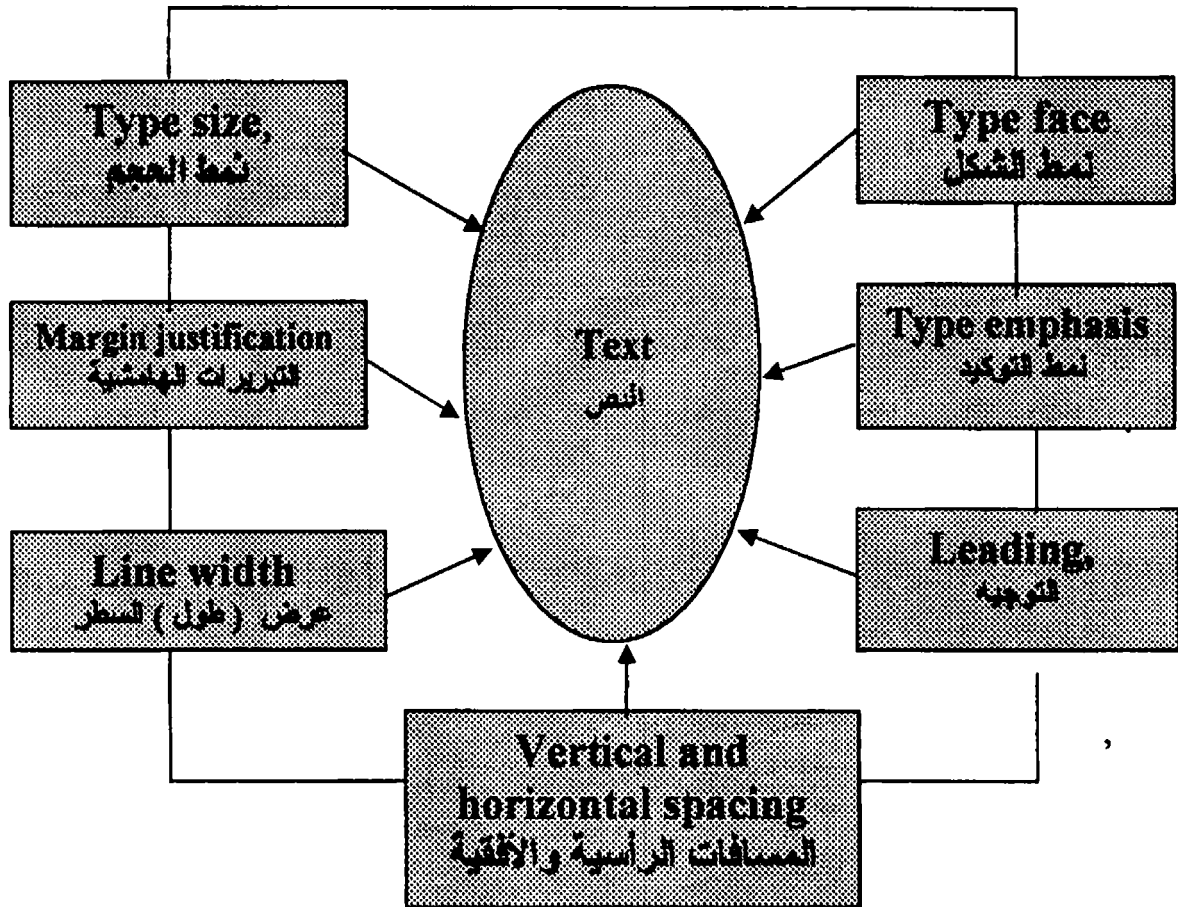
دراسة هيبيرت ورافيل (Hiebert & Raphael (١٩٩٨) انطلقت هذه الدراسة من أن المعلمين و أولياء الأمور - على حد سواء - يتطلعون لأن يكون بين أيدي أبنائهم نصوص سهلة ومناسبة لمستوياتهم ، ولذلك فقد اهتمت بتقديم نظرة شاملة لما ينبغي أن تكون عليه كتب القراءة ، والاستراتيجيات التي تدرس بها ، وكذلك وسائل التقويم.

دراسة ووردين (Worden (١٩٩٨) بينت هذه الدراسة أن اختيار محتوى النصوص يمكن أن يتم في إطار وجهتي النظر التاليتين :

○ الأولى : مبدع النص ومؤلفه.

○ الثانية : مكونات النص نفسه.

وبينت هذه الدراسة مدى تأثير تركيب النص وتنظيمه كمؤثر أساسي في التحصيل القرائي ، و أن تفاعل المتعلم مع النص على جانب كبير من الأهمية لأنه يساعد المتعلم في النجاح الأكاديمي ، ووضعت مجموعة من المعايير كما هو مبين بالشكل التالي :



شكل (٢)

معايير انقرائية النص المكتوب وفقا لدراسة ووردن

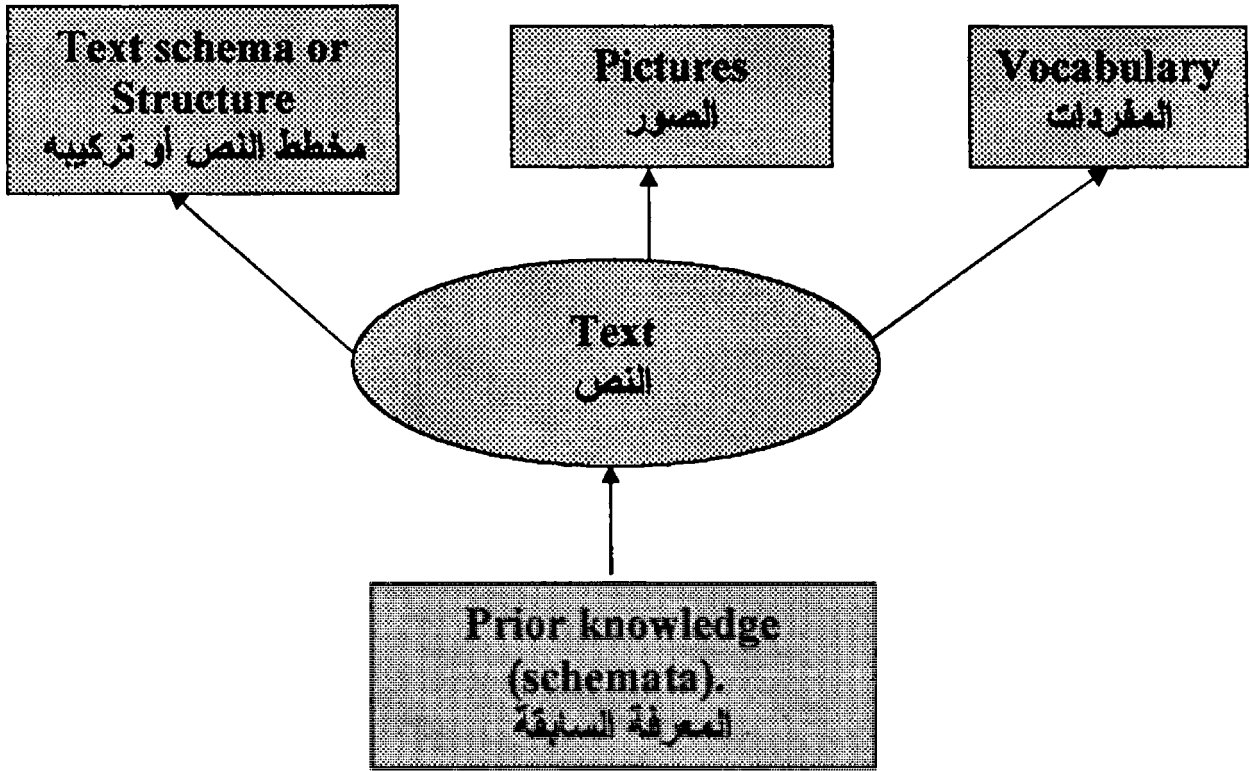
دراسة بيو (1999) Bao

تهتم هذه الدراسة بمقارنة المعايير الأساسية التي تبنى في ضوءها الكتب المدرسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في المجتمعين الصيني والأمريكي ، وبينت أن الكتب المدرسية في المجتمع الأمريكي تختلف في بنائها ومضمونها عن الكتب المدرسية في المجتمع الصيني ، فالكتب المدرسية الأمريكية تؤكد على بعض الأمور مثل : الحقوق الشخصية ، الحرية ، الهوية ، والتراث الدستوري ، أما الكتب المدرسية الصينية تؤكد المبادئ الخمسة للحب (Five-Love principles) : حب الوطن ، حب الناس ، حب العمل ، حب العلم ، حب النظام والقيادة) ، كما بينت الدراسة كيف يمكن لمعدي كتب تلاميذ المرحلة الابتدائية أن يستهدوا بهذه المعايير في بنائهم لها، مع مراعاة أن تتمتع هذه الكتب بدرجة عالية من الانقرائية .

دراسة كانج (1999) Kang

هدف هذه الدراسة التحقق من أن القراء من تلاميذ الصفين الأول والثاني يدركون معنى المتن ، وكيف أنهم يربطون ذلك بإدراكهم ومعتقداتهم عن القراءة لهذه المتون ؟،

وأوضحت هذه الدراسة أن هؤلاء التلاميذ لهم معاييرهم الخاصة في الحكم على انقرائية كتب القراءة تتصل بالمفردات ، الصور ، تركيب النص، المعرفة السابقة لمحتوى النص ، كما هو موضح بالنموذج التالي :



شكل (٣)

معايير انقرائية النص المكتوب من وجهة نظر التلاميذ وفقا لدراسة كانج

دراسة هوك (١٩٩٩) Hoke

اهتمت هذه الدراسة بالمقارنة بين معادلتين من معادلات الانقرائية للحكم على كتب القراءة للتسلية هما Fry Readability Graph and the Kincaid Grade Level ، وأكدت هذه الدراسة أن معايير الانقرائية ما هي إلا موجّهات تساعد في اختيار المواد القرائية ، ويجب ألا يقتصر عليها فقط في الحكم على المواد القرائية - و أكدت ضرورة الاعتماد على وسائل أخرى إضافة لها.

دراسة دونوفان ، سمولكن و لوماكس (٢٠٠٠) Smolkin و Donovan & Lomax
اهتمت هذه الدراسة ببيان أثر الجنس والنوع الأدبي في المختارات
القرائية لتلاميذ الصف الأول من مستويات اجتماعية واقتصادية متنوعة ،
كما اهتمت بتوضيح العلاقة بين الإحباط وملاءمة مستوى النص لاهتمامات
ودوافع التلاميذ.

دراسة بالتش و سوزيالونز (٢٠٠٠) Baltische & Sozialwissen
تقدم هذه الدراسة دليلا لتقويم الكتب المدرسية وتطويرها من خلال إلقاء
الضوء على بعض الأمور المهمة ذات الصلة بإنشاء النصوص المتضمنة في
هذه الكتب ، مثل : تقويم الكتب المدرسية بالتجريب ، تحليل الكتب
المدرسية، معادلات الانقرائية ، استخدام الكمبيوتر في كتابة النصوص
وتحليلها ، معايير الانقرائية الجيدة للنصوص ، الاهتمام التي يمكن أن تتميزها
النصوص ، أهمية الرسوم التوضيحية والبيانية في النصوص ، إكساب القيم
ودور النص نحوها.

تعليق على الدراسات الأجنبية :

من خلال العرض السابق للدراسات الأجنبية التي أجريت في مجال
الانقرائية تتضح الأمور التالية :

أن قضية الانقرائية تعد من القضايا التربوية المهمة التي شغلت بال
المتخصصين في مجال اللغة وتعليمها بصرف النظر عن طبيعة هذه اللغة ،
فتناولوها بالبحث والدراسة كما حدث على مستوى المتخصصين في مجال
اللغة العربية وتعليمها.

أن تناول هذه القضية لم يتم في جانب واحد فقط من جوانب الانقرائية ، وإنما امتد ليشمل معظم الجوانب ذات الصلة بانقرائية كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية ، شأنه في ذلك شأن ما تم بالنسبة للدراسات العربية التي أجريت في هذا المجال.

أن الدراسات الأجنبية التي أجريت في مجال الانقرائية يمكن أن تتدرج تحت هذه التصنيفات :

- دراسات اهتمت بتطوير انقرائية كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية في ضوء معايير جديدة تتصل بالمتلقي أكثر من اتصالها بالنص ذاته ، كما وضح في دراسة كل من : تاول (١٩٩٧) Towell ، ميللر و آخرين (١٩٩٧) Miller And Others ، بولوير وفولي (١٩٩٨) & Foley ، جول و جريفز (١٩٩٨) Juel & Graves ، فورست و رولار (١٩٩٨) Roller & Forsyth ، و دونوفان ، سمولكن ولوماكس (٢٠٠٠) Smolkin و Donovan & Lomax .
- دراسات اهتمت بتركيب النص وما يتضمنه من مفردات وصور وتراكيب ، كما وضح في دراسة كل من : كلارك (١٩٩٠) Clarck ، ووردن (١٩٩٨) Worden ، بيو (١٩٩٩) Bao ، كانج (١٩٩٩) Kang .
- دراسات اهتمت بمعايير اختيار النصوص القرائية وعلاقتها بتمية بعض المهارات المعرفية ، كما وضح في دراسة كل من : فيلدنج (١٩٩٠) Fielding ، بيك و آخرين (١٩٩٥) Beck And Others ، شابيرو ، أكاردو وكابوت (١٩٩٨) ، هيبيرت ورافيل (١٩٩٨) Hiebert & Raphael .

- دراسات اهتمت باستخدام الإشارات اللغوية والسياق في التغلب على المشكلات القرائية للوصول إلى درجة عالية من انقراطية النص ، كما وضع في دراسة هنشو (١٩٩٢) Henshaw .
- دراسات اهتمت بتوظيف النحو والضبط الصحيح للكلمات في زيادة مستوى انقراطية النصوص ، كما وضع في دراسة كل من : بيفر و آخرين (١٩٩١) Bever And Others ، أجنيهوتري (١٩٩٢) Agnihotri .
- دراسات اهتمت بتحديد مستوى النصوص المتضمنة في كتب القراءة ، كما وضع في دراسة كل من : كير (١٩٩٥) Kerr ، إدجر (١٩٩٨) Ediger ، هوك (١٩٩٩) Hoke .

تعليق عام على الدراسات السابقة

من خلال العرض السابق للدراسات العربية و الأجنبية التي أجريت في مجال انقراطية كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية يتضح التالي :

- التأكيد على أهمية البحث في مجال الانقراطية ، وضرورة وضع معايير خاصة بالمادة المقروءة ، سواء أكانت هذه المعايير خاصة بالنص ذاته ، من حيث محتواه ومفرداته ، وتراكيبه ، وصوره ، وإخراجه ، أم خاصة بالتلميذ المتلقي والقارئ لهذه النصوص / من حيث مستواه العقلي والقرائي ، واهتماماته وميوله وخبراته .
- أن الدراسات الأجنبية كانت أكثر شمولاً وتعمقاً في تناولها لقضية الانقراطية عن الدراسات ، إذ لم تقتصر في بحثها ودراستها لهذه القضية على الأمور الشكلية المرتبطة بالنص ذاته ، و إنما تعدت ذلك إلى التلميذ باعتباره المتلقي الأساسي للنص المكتوب .

- أن الدراسات الأجنبية في تناولها لقضية الانقرائية أكدت أهمية التكامل بين المعلمين و المؤلفين و أولياء الأمور في زيادة انقرائية النصوص والموضوعات المقررة على التلاميذ ، وبخاصة في الصفوف التعليمية الأولى ، كما اهتمت بوضع الأدلة المساعدة لكل من المعلمين و أولياء الأمور في توجيه أبنائهم للتعامل مع النصوص المكتوبة.
- أن الدراسات العربية و الأجنبية قد اشتركت فيما بينها فيما يتصل بقضية قياس انقرائية النصوص ، واستخدام المعادلات الأكثر شيوعا ومناسبة للمرحلة الابتدائية ، فبعضها ركز على قياس انقرائية النصوص بوحدة أو أكثر من الطرق المعروفة ، وبعضها الآخر ركز على كشف العلاقة بين انقرائية النصوص والمستوى القرائي لدى التلاميذ.
- أن الدراسات التي أجريت في مجال انقرائية كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية قليلة جدا ، إذا ما قورنت بالدراسات الأخرى التي أجريت في مجال انقرائية الكتب المدرسية في مواد أخرى كالعلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية في المرحلة ذاتها ، وفي غيرها من المراحل التعليمية الأخرى.

سادسا: الاتجاهات الحديثة في انقرائية كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية :

من خلال العرض السابق للدراسات العربية والأجنبية يمكن القول : إن الغاية من تأليف أي كتاب مدرسي أو غير مدرسي تتمثل في نقل معلومات إلى القارئ بهدف تنمية إطاره المعرفي والإسهام - بدرجة ما - في تكوين شخصيته ، و أن نجاح الكاتب في ذلك يتوقف على إمكانية قراءة هذا الكتاب أو ما يطلق عليه (الانقرائية : Readability) ، فإمكانية قراءة النص تتعلق بقضية التواصل بين القارئ والنص ، فالقارئ الجيد - من المحتمل - أن

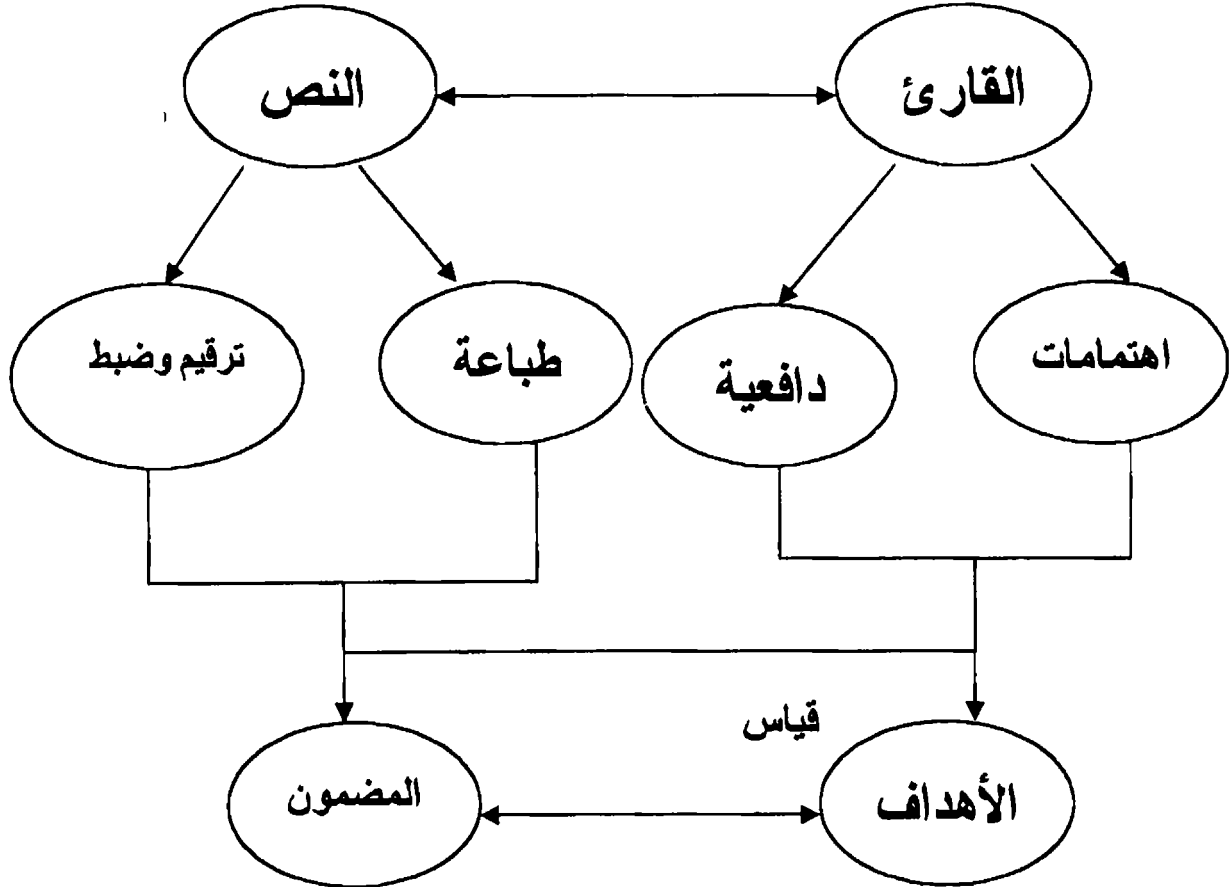
يشعر بالملل من النصوص المكتوبة بصورة معقدة ، أما القارئ غير الجيد فيمكن أن يشعر بالإحباط لما يتضمنه النص من العديد من الكلمات الطويلة ، والكثير من الأفكار والمعلومات ، التي أعدت بطريقة غير مناسبة يمكن أن تحدث نوعا من الإرباك وبخاصة للقارئ الصغير .

وعند التحدث عن قضية التواصل بين القارئ والنص ، تجدر الإشارة إلى أن ذلك لا يقف عند حدود القاري الصغير فقط ، أو عند قراءة النصوص العادية ، وإنما تعدى ذلك كله ليشمل القارئ الكبير ، والقراءة في مجال الأدب والنقد ، ولذلك " فإن القارئ في علاقته بالنص قد بات مشكلة تثير القلق ، وتستدعي الحوار والجدل بين رواد المذاهب النقدية الحديثة ، حتى توزع الفكر النقدي تبعا لهذه المشكلة في اتجاهين : اتجاه يكاد يلغى فيه دور القارئ في عملية التلقي ، واتجاه آخر تبدو فيه ذاتية القارئ وفرديته المستقلة متفوقة إلى حد كبير .

إن الشيء الأساسي في قراءة أي عمل هو التفاعل بين بنية النص ومنتقيه ، ولذلك ينبغي ألا نقصر الاهتمام على النص ذاته ، وإنما ينبغي أن نهتم أيضا بمنتقيه ، فالنص ذاته لا يقدم إلا مظاهر خطية تتكامل فيما بينها لتكون المضمون الذي يريده المؤلف ، وعلى ذلك فإن العمل المكتوب يعتمد على شئين أساسيين هما : نص الكاتب ، والثاني التحقق الذي ينجزه القارئ .

ولذلك فإن الاتجاهات الحديثة في مجال الانقرائية تفرعت وتبوعت لتشمل كل ما من شأنه تسهيل عملية التواصل بين القارئ والنص لتحقيق الأهداف المنشودة من التعليم بعامه ، والقراءة بخاصة ، والتي تتمثل في تنمية المهارات القرائية ، والاستمتاع بالقراءة ، والقدرة على التعبير الجيد .

وفي هذا الصدد يمكن القول : إن الاتجاهات الحديثة في مجال الانقرائية تبلورت في هذه الأبعاد التي تترجم في الشكل التالي :



الأبعاد الأساسية للانقرائية في ضوء الاتجاهات الحديثة

من خلال الشكل السابق يتضح أن الاتجاهات الحديثة في الانقرائية تعتمد أساسا على المواءمة في النظر إلى كل من النص ، والقارئ ؛ على اعتبار أن كلا منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به حتي تتحقق الغاية الأساسية من التعليم بعامة والقراءة بخاصة ، و إحداث التفاعل المنشود والذي يؤثر تأثيرا إيجابيا على شخصية التلميذ ، المحور الرئيس في عملية التعليم. وفيما عرض لهذه الأبعاد :

- البعد الأول : اهتمام القارئ ودافعيته .
- البعد الثاني : إمكانية المادة المطبوعة للقراءة .
- البعد الثالث : الضبط والترقيم :
- البعد الرابع : الاختبارات والمعادلات التي اهتمت بقياس الانقرائية .

البعد الأول : الاهتمام والدافعية Interest and motivation

على الرغم من أهمية هذا العامل في تحقيق قدر كبير من النجاح في القراءة ، وفقا لما أكدته الدراسات التي أجريت في مجال انقرائية المجالات والجرائد (McAdams , 1993 ؛ فإن الالتفات إليه وتناوله - كمؤثر أساسي في انقرائية الكتب - ليس على المستوى المرجو .

وللاهتمام والدافعية أثر كبير في إقبال التلاميذ على قراءة الكتب ، ويؤكد ذلك أن شخصا ما مهتما بالقراءة عن الإلكترونيات يكون أكثر تحمسا وتواصلا مع نص مكتوب في مجلة تهتم بهذا المجال ، في حين لا يحدث هذا الحماس والتواصل مع كتاب في التاريخ كتب بلغة سهلة بسيطة.

ونظرة فاحصة لواقعنا التعليمي تؤكد أن الدافعية لقراءة الكتب المدرسية منخفضة إلى حد كبير ، يؤكد ذلك استعانة التلاميذ بكثير من الكتب الخارجية كبديل للكتاب المدرسي ، هذا ليس في مصر فقط ، وإنما على المستوى العالمي ، لدرجة أنه أصبح يطلق على الكتاب المدرسي " الكتاب الذي لن يقرؤه أحد إلا إذا كان مضطرا لذلك" ، وهذا يعني من الناحية العملية أن الكتب المدرسية ينبغي أن تكون أبسط مما هي عليه الآن ، وأن تبني في ضوء اهتمامات التلاميذ ، وأن تثير دافعيتهم نحو القراءة والتعلم.

البعد الثاني : إمكانية المادة المطبوعة للقراءة Legibility of print
من المحتمل أن يكون التلميذ قارئاً جيداً ، ويقراً بمعدل ٢٥٠ - ٣٠٠ كلمة في الدقيقة ، تتحرك عيناه في سلسلة من الحركات السريعة ، ولكن قد يتخلل ذلك من ٨ - ١٠ وقفات في السطر العادي ، تستهلك حوالي ٩٠ % من زمن القراءة ، مما يجعلها أقل سرعة و إن كانت أكثر فهما ، ولكن ذلك يعكس أن هناك خلا ما فيما يتصل بالطباعة بما قد يؤثر على انقراطية الصفحة المطبوعة.

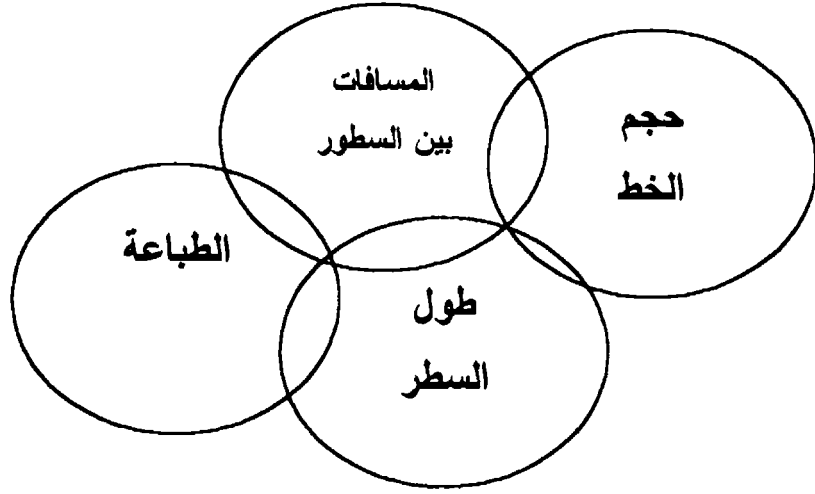
ويقصد بانطباعة هنا : نوع الخط ، التخطيط أو التنظيم الكتابي ، بناء الجملة وتركيبها.

نوع الخط :

من المعروف أن هناك خطوطاً كثيرة ومتنوعة ، وبعض هذه الخطوط أكثر قابلية من غيرها و بخاصة لتلميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، وعليه فينبغي أن يكون نوع الخط المستخدم في الكتابة هو أحد المعايير التي ينبغي مراعاتها في الحكم على انقراطية الكتب المدرسية ، وفي هذا المجال توصي الدراسات السابقة إلى ضرورة أن تكون الحروف والخطوط المستخدمة في كتب الأطفال كبيرة وواضحة ، لتناسب مدى إدراكهم.

التخطيط أو التنظيم الكتابي :

يمكن التعرف على العوامل التي تتداخل في عملية التخطيط أو التنظيم الكتابي من خلال النظر إلى الشكل التالي :



شكل (٥)

العوامل التي تتداخل في عملية التخطيط أو التنظيم الكتابي

من خلال الشكل السابق يتضح أن العوامل التي تتداخل في عملية التخطيط أو التنظيم الكتابي تتمثل فيما يأتي :

- حجم الخط
- طول السطر
- المسافات بين السطور و الكلمات .
- الطباعة

ولذلك ينبغي التأكيد على اختيار مواد قرائية تتحقق فيها الشروط المتصلة بحجم الخط وطول السطر ومراعاة المسافات بين السطور والكلمات بما يساعد في إحداث حركات فاعلة للعين في أثناء القراءة.

بناء الجملة وتركيبها :

العنصر التالي الذي يؤثر في إمكانية قراءة النص المطبوع يتعلق بالكلمات والجمال التي يختارها المؤلف ، وهذا العنصر هو أسهل العناصر

قبولا للقياس ، فالجمل القصيرة التي تتكون من كلمات قليلة تتناسب مع عمر قرائي ، يختلف عن العمر القرائي الذي تتطلبه جمل طويلة محتوية على عبارات نعتية وكلمات مقطعية.

البعد الثالث : الضبط والترقيم :

من الضروري أن يضبط الكتاب المدرسي ضبطا شبه كامل - وبخاصة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية - فلا تغفل منه إلا حروف المعاني وبعض الحروف الساكنة.

إن الحركات التي نغفل رسمها في الكتب المدرسية هي حروف متممة للكلمات ، وقد أهملت كثيرا حتى ظنها بعض المعاصرين قيما صوتية ثانوية، فتسامحوا فيها بالحذف والتغيير والتشويه ، إنها في أول الكلمة ووسطها وآخرها حروف كاملة تسهم في تأدية المعنى وتحديدده ، فإن لم تعط حقها في القراءة والكلام والتفكير ، فسد المعنى أو دخله الاختلال والسطحية ، فلا بد من إثبات كل رمز صوتي يساعد على ضبط الكلمة ، حركة كان ، أو همزة، أو تضعيقا أو تنوينا ، وإذا أضفنا إلى هذا علامات الترقيم ، فوضعنا كلامنا في المكان المناسب بعناية ودقة ، قدمنا للقارئ - وبخاصة القارئ الصغير - خدمة ناجعة ، تساعد على فهم المعنى ، وتعلم اللفظ السليم في القراءة والتعبير ، فإذا هو يعطي كل حرف حقه من الصوت ، وكل كلمة وجملته وعبارة حقه من الأصوات والنبرات والأداء.

البعد الرابع : الاختبارات والمعادلات التي اهتمت بقياس الانقراية .

غالبا ما يطرح هذا السؤال في أثناء اختيار الكتب المدرسية : كيف يمكن أن نحدد المستوي القرائي لكتاب ما ؟

إن الإجابة عن مثل هذا السؤال تختلف من شخص إلى آخر ، فهناك من يلجأ إلى الطرق السهلة في التحديد ، وهناك من يلجأ إلى طرق تحتاج إلى بذل الجهد و إعمال العقل ، و أسهل طريقة لتحديد المستوى القرائي للكتاب ، تتمثل في الاكتفاء بما ذكره هذا الكتاب من تحديد للعمر القرائي أو الزمني له، فالعديد من الناشرين والمؤلفين يحرصون على ذكر ذلك في صفحة الغلاف الخارجي ، و إن كان ذلك يحدث بأشكال متعددة ، كأن يقال (R1 3) ، ويعني المستوى الثالث ، أو (007 - 009) ، وتعني الأعمار من ٧ - ٩ سنوات وهكذا.

ومن المفضل لمعرفة مدى كفاءة الكتاب المدرسي ، تحديد العمر العقلي للنصوص المتضمنة فيه ، وذلك لتعرف مدى توافقها مع العمر القرائي للتلاميذ.

والعمر القرائي الذي يستخدم في هذا السياق يشير إلى العمر الزمني للقارئ الذي يستطيع أن يقرأ نصا ما ويفهمه ، فالنص الذي له عمر قرائي يقدر بسبع سنوات هو النص الذي يستطيع أن يقرأه تلميذ في سن السابعة ويفهمه .

ومن المعلوم أن هناك أساليب كثيرة لقياس العمر القرائي للتلاميذ ، تعكس قدرا ما من التطور الذي لحق بالانقراية ودراستها ، أذكر منها ما يلي :

- أسلوب الأحكام Judgment technique
 - أسلوب السؤال والإجابة Question and answer technique
 - أسلوب التتمة (Cloze technique)
 - أسلوب مطابقة النص بقائمة مفردات معيارية
- Comparison of text with standard word lest

- أسلوب حساب طول الجملة وعدد المقاطع الصوتية
Calculation involving the sentence length and number of syllables

أسلوب الأحكام Judgment technique

يستند هذا الأسلوب في تقدير مقروئية المادة التعليمية المقررة على التلاميذ على أحكام عدد من الحكام ممن لهم اهتمام بهذه المادة من كتاب وناشرين و معلمين و أمناء مكاتب .. ، ولعل الاستناد إلى حكم المعلمين وغيرهم من الممارسين للعمل التربوي في تقدير مستوى انقراية كتاب ما أمر له أهميته ، فالمعلم أقدر من غيره على القيام بهذا العمل ، لأنه أكثر اتصالا بالتلميذ ، وهو بالتالي أكثر معرفة بميوله وقدراته ، و إن تقديره سيكون أكثر دقة وملاءمة من غيره ممن يشتغلون بالكتاب.

وهذا الأسلوب - و إن كان يتسم بالسهولة والبساطة - إلا أنه يفتقر إلى الدقة والموضوعية.

أسلوب السؤال والإجابة Question and answer technique

يتم من خلال هذا الأسلوب تقديم نص ما لتلاميذ في أعمار مختلفة ليقرأوه ، ثم تعطى لهم مجموعة من الأسئلة لقياس مستوى الفهم لهذا النص ، ومن خلال إجابتهم يقدر هذا المستوى ، وبالتالي العمر القرائي وهذا الأسلوب - في كثير من الأحيان - يعطي نتائج غير حقيقية.

أسلوب النتمة (Cloze technique)

ويتم من خلال هذا الأسلوب تقديم نص معين للتلميذ ، حذف منه كلمات معينة بنظام معين ، ثم يكلف بكتابة هذه الكلمات المحذوفة ، فإذا استطاع أن يتبأ بالكلمة الأصلية التي كانت بالنص أساسا أعطي درجة كاملة ، و إذا لم يستطع ذلك بل كتب كلمة مقاربة في المعنى للكلمة الأصلية أعطي نصف

درجة ، فإذا عجز عن الاثتين حرم من الدرجة ، وهكذا يحسب العمر القرائي لهذا النص ، و يأخذ على هذا الأسلوب أنه مستهلك للوقت.

أسلوب مطابقة النص بقائمة مفردات معيارية Comparison of text with standard word lest ووفقا لهذا الأسلوب يتم مطابقة الكلمات المتضمنة بالنص بالكلمات المتضمنة في قوائم معيارية أعدت بواسطة متخصصين في هذا المجال ، و يحسب العمر القرائي للنص وفقا لهذا الأسلوب ، و يؤخذ عليه أنه ممل ، ومن الاختبارات الشهيرة في هذا المجال اختبار ديل شال.

أسلوب حساب طول الجملة وعدد المقاطع

Calculation involving the sentence length and number of syllables يشير كل من هاريسون ، و جورج كلير إلى وجود أكثر من (٢٠٠) مائتي اختبار من الاختبارات المشهورة والتي تهتم بقياس العمر القرائي ، وبالتالي انقراية النصوص من خلال قياس طول الجمل وحساب عدد المقاطع ، دونما اهتمام بترتيب الكلمات داخل الجمل ، على الرغم من وجود اختبارات أخرى اهتمت بذلك.

وفي بعض الأحيان يطلق على هذه الاختبارات معادلات الانقراية Readability Formulas ، وتعرف المعادلة بأنها : أداة تنبئية تستخدم في حساب متغيرات الكلمة والجملة في قطعة مكتوبة ، وذلك لتوفير مؤشر كمي وموضوعي لمستوى الصعوبة.

ومن أكثر هذه الاختبارات أو المعادلات شيوعا ما يلي :

- معادلة ديل وشيل Dale & chale readability Formula
- اختبار جننج فوج للانقراية Gunning 'FOG' Readability Test
- معادلة فليش Fleach readability Formula

- نموذج فراي البياني للانقراطية Fry Readability Graph
- معادلة فليسك - كينسيد Flesch-Kincaid Formula
- معادلة باورز- سمنر - كيرل Powers-Sumner-Kearl Formula
- معادلة ماكلوفلين - سموج McLaughlin 'SMOG' Formula
- معادلة فوركاست FORCAST Formula

ونظرا لأن من بين هذه المعادلات ما يصلح لكتب المرحلة الابتدائية ومنها ما لا يصلح لها ؛ لذا فسوف أقصر الحديث عن المعادلات التالية - رغم قدم بعضها - لصلاحيتها لقياس انقراطية كتب المرحلة الابتدائية من جهة ، واستمرارية استخدامها في عصرنا الحديث.

معادلة ديل وشيل Dale & chale readability Formula

تعتمد على حساب عدد الكلمات في الجملة ، وبدلا من استخدامها معدل طول الكلمة في الجملة ، فإنها تستخدم عدد الكلمات غير الموجودة في قائمة الكلمات الشائعة الخاصة بالمعادلة ، وهي مصممة لتحديد صعوبة المواد القرائية من المرحلة الابتدائية حتى المستويات الجامعية.

معادلة فليسك Fleach readability Formula

تعتمد هذه المعادلة على حساب معدل طول الجملة بالكلمات ، ومعدل طول الكلمات بالمقاطع ، وتستخدم في تحديد صعوبة المواد القرائية من المرحلة الابتدائية حتى المستويات الجامعية.

نموذج فراي البياني للانقراطية Fry Readability Graph

ظهرت هذه المعادلة في عام ١٩٧٧ على شكل رسوم بيانية ، وتعتمد على حساب معدل المقاطع ، وعدد الجمل في النص ، وهي مصممة لتحديد درجة الانقراطية لكل المستويات ، ويقوم أساسا على اختيار (١٠٠) كلمة

بطريقة عشوائية من الكتاب ، ثم نقوم بحساب عدد الجمل ، وعدد المقاطع ، ثم نقارن عدد الجمل بعدد المقاطع للحصول على المستوى القرائي للكتاب.

وقد يبدو ذلك دقيقا ، غير أنه لا يعتمد عليه بالنسبة للمحتوى ، فبعض عناوين الكتب قد يكون منخفضا ، ولكنه يحتوي على كثير من التفصيلات التي لا نرغب في أن يقرأها الطفل ، لإضافة إلى انه أكثر صلاحية ومناسبة لمقالات المجلات والجرائد أكثر من صلاحيته ومناسبته للكتب المدرسية.

معادلة باورز- سمير - كيرل Powers-Sumner-Kearl Formula

وتعد هذه المعادلة هي الوحيدة المناسبة لكتب المرحلة الابتدائية ، وتتم من خلال اختيار عينات من ١٠٠ كلمة ، ثم يتم حساب معدل طول الجملة بقسمة عدد الكلمات على عدد الجمل ، وتقريب عدد الجمل إلى أقرب عشرة عند الضرورة ، ثم يحسب معدل عدد المقاطع لكل ١٠٠ كلمة.

أما في اللغة العربية فلا توجد - في حدود علم الباحث - سوى معادلتين هما : معادلة بندر داود ١٩٧٧ ، ومعادلة (1984) AL-Heeti ، وهما مصممتان لتحديد انقرائية النصوص القرائية في المرحلة الابتدائية.

ويلاحظ من العرض السابق أنه منذ عام ١٩٨٤ لم تظهر في البيئة العربية معادلة جديدة معتمدة على المعادلات الإحصائية لحساب انقرائية النصوص ، أو المواد المقررة على التلاميذ بعامة ، وتلاميذ المرحلة الابتدائية بخاصة ، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى تداخل عوامل أخرى تؤثر في انقرائية النصوص لا ترجع إلى النص ذاته ، وإنما ترجع إلى المتلقي ، من أهمها ميوله واستعداداته واهتماماته بالنص المقروء.

سابعاً: خلاصة

من خلال العرض السابق يمكن التأكيد على بعض الأمور ذات الصلة بالانقرائية منها :

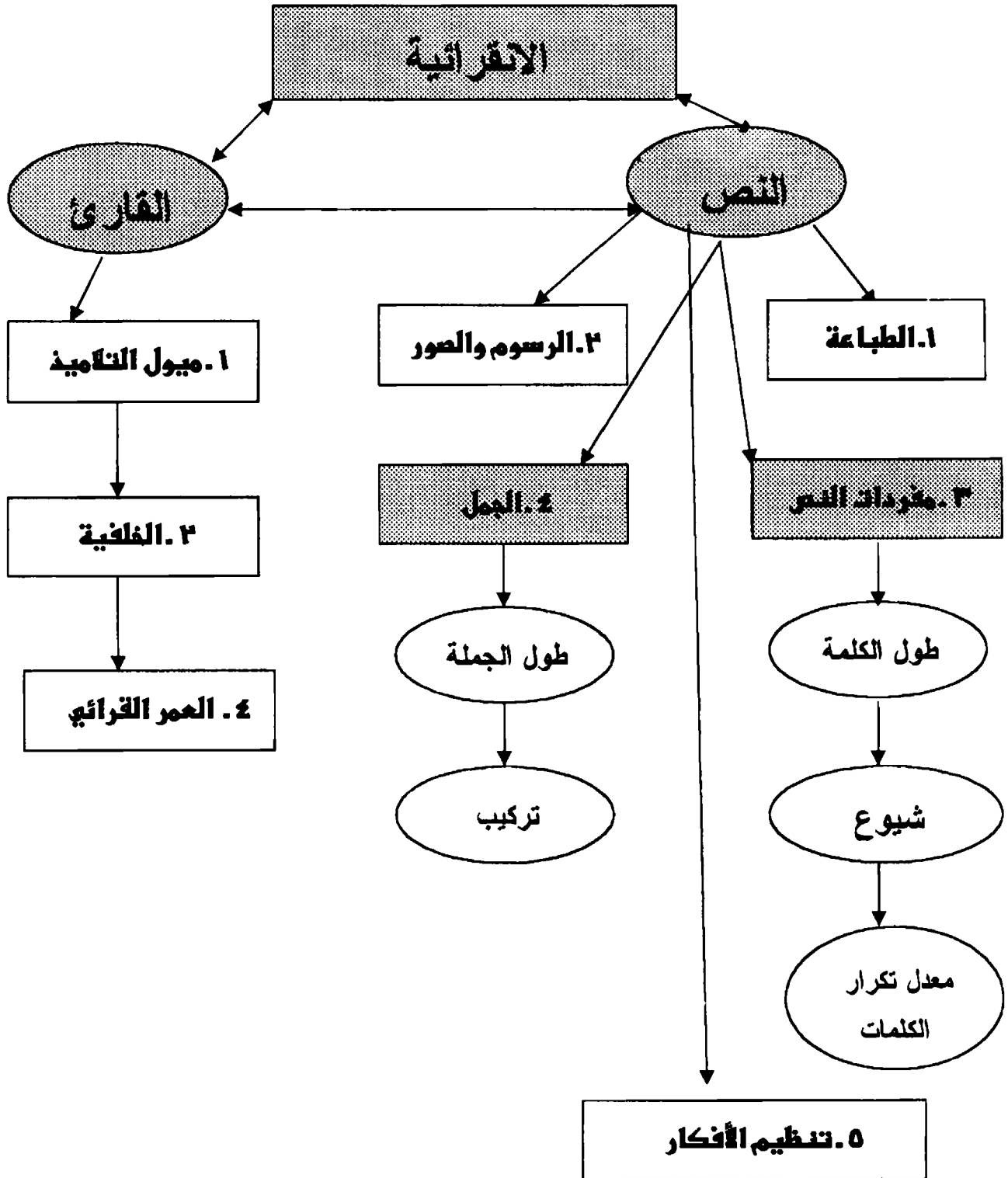
- مفهوم الانقرائية
- العوامل المؤثرة في الانقرائية
- طرق قياس الانقرائية
- كيف يمكن الاستفادة من هذه الورقة البحثية ؟
وفيما يلي عرض موجز لكل أمر من الأمور السابقة :

مفهوم الانقرائية :

اتضح من العرض السابق أنه على الرغم من وجود كثير من التعريفات لكلمة الانقرائية ، فإنها جميعاً تؤكد على أهمية كون النص سهلاً مرناً يسيراً لا صعوبة فيه على القارئ ، متمشياً مع ميوله واهتماماته ، ومثيراً لعقله ووجدانه.

العوامل المؤثرة في الانقرائية

اتضح من العرض السابق أن هناك كثيراً من العوامل التي تؤثر في انقرائية كتب القراءة في المرحلة الابتدائية ، يمكن توضيحها من خلال الشكل التالي :



شكل (٦)

العوامل المؤثرة في النقرائية

من خلال الشكل السابق يتضح أن هناك بعض العوامل التي تؤثر في انقرائية كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية ، بعضها يرجع للنص ، وبعضها الآخر يرجع للقارئ (التلميذ) ، على النحو التالي :

العوامل التي ترجع إلى النص :

- الطباعة : فوضوح المادة المقروءة أمر مهم لجعل النص سهلا في قراءته، وتسهم جوانب الطباعة والتنسيق المتمثلة في حجم الحروف ، وطول الأسطر ، والمسافات بين الكلمات والأسطر ، ونوعية الورق.
- الصور والرسوم : فهي ذات أهمية في إثارة القارئ - وبخاصة القارئ الصغير - ومساعدته في فهم ما يقرأ.
- مفردات النص : حيث تلعب مفردات النص دورا مهما في سهولة المادة المقروءة أو صعوبتها ، ولذلك اهتمت الدراسات بقياس طول الكلمة ، و مستوى شيوعها ، ومعدلات تكرارها بهدف زيادة مستوى انقرائية المواد المكتوبة.
- الجمل : كما هو الحال بالنسبة للمفردات ، فإن الجمل تعد عاملا مهما من العوامل المسئولة عن سهولة مادة ما أو صعوبتها ، ولذلك اهتمت الدراسات الخاصة بالانقرائية بها ، وأشارت إلى أن الجمل القصيرة أسهل في القراءة من الجمل الطويلة ، بشرط أن تتوفر في كلماتها الشروط السابقة ، فقصر الجمل ليس شرطا في معظم الأحيان لسهولة الجملة ، إضافة إلى ضرورة الابتعاد عن التعقيد في تركيب الجمل.
- تنظيم الأفكار: فتنظيم الأفكار من حيث ترابطها وتسلسلها ، وعدم ازدحام الفقرة الواحدة بها ، والإقلال من الإسهاب في عرض الفكرة يساعد في زيادة معدل انقرائية النص.

العوامل التي ترجع إلى القارئ :

- ميول التلميذ : فمراعاة ميول التلميذ يعد من العوامل المساعدة في ارتفاع معدل انقرائية النصوص المقررة ، وبالتالي مستوى فهم التلميذ لها.
- الخلفية الثقافية : حيث تؤكد الدراسات الحديثة أهمية الخلفية السابقة للتلميذ، سواء أكانت متمثلة في عاداتهم وتقاليدهم ومعتقداتهم ، أم في خلفيتهم العلمية واللغوية ، في تنمية قدرته على الفهم ، وبالتالي تسهم بدرجة كبيرة في زيادة معدل انقرائية النصوص.
- العمر القرائي : حيث إن معرفة العمر القرائي للتلاميذ و إعداد النصوص القرائية في ضوءه أمر له أهميته.

طرق قياس الانقرائية :

وضح من خلال هذه الورقة أن هناك معادلات كثيرة لقياس الانقرائية منها :

- أسلوب الأحكام
- معادلات الانقرائية
- الاختبارات

« أسلوب الأحكام : يستند هذا الأسلوب في تقدير مقروئية المادة التعليمية المقررة على التلاميذ - كما سبق توضيحه - على أحكام عدد من الحكم ممن لهم اهتمام بهذه المادة من كتاب وناشرين و معلمين و أمناء مكاتب ... الخ.

« معادلات الانقرائية : والمعادلة - كما هو واضح مما سبق - أداة تنبئية تستخدم في حساب متغيرات الكلمة والجملة في قطعة مكتوبة ، وذلك لتوفير مؤشر كمي وموضوعي لمستوى الصعوبة . ومن بين المعادلات التي عرضت معادلة كل من ديل وشيل ، فليش ، فراي ، الهيتي ، و باورز - سمنر - كيرل.

« الاختبارات : مثل اختبارات الاستيعاب ، واختبارات التتمة ، فاختبارات الاستيعاب هدفها معرف مستوى الفهم الذي وصل إليه التلميذ ، واختبارات التتمة ، هدفها معرفة مدى قدرة التلميذ على إعادة بناء النص كما كان في حالته الأولى قبل حذف بعض الأجزاء ، ويهتم هذا النوع من الاختبارات بقياس مدى التفاعل بين القارئ والنص.

كيف يمكن الاستفادة من هذه الورقة البحثية ؟

السؤال الذي يطرح نفسه الآن - بعد الانتهاء من هذه الورقة البحثية - هو كيف يمكن الاستفادة مما جاء بهذه الورقة ؟ أو بمعادلة أخرى : ماذا بعد هذا العرض ؟

لعل الإجابة عن مثل هذا السؤال تكمن في توجيه بعض التوصيات للفئات التي تتعامل مع الكتاب المدرسي بعامة ، وكتب القراة في المرحلة الابتدائية بخاصة ، كما تكمن في التأكيد على بعض الأمور ذات الصلة بالعلاقة بين النص والقارئ ، وذلك على النحو التالي :

أ - الفئات التي تتعامل مع الكتاب المدرسي :

« المؤلفون : المؤلف هو مبدع النصوص القرائية التي تتضمنها الكتب المدرسية ، وهو المحرك الأساسي لكل مدخلات المنظومة التعليمية ، ولذلك توصي هذه الورقة المؤلفين الذين يقومون بتأليف كتب القراة في المرحلة الابتدائية بضرورة توخي الدقة في اختيار النصوص التي تعالج من خلال هذه الكتب مع مراعاة ميول التلاميذ في هذه المرحلة العمرية المهمة في حياة الإنسان ، ومراعاة العوامل المؤثرة في انقراية الكتب والتي سبق عرضها.

« المعلمون : للمعلم تأثير كبير في تبسيط المادة العلمية المعروضة في الكتاب ، ويتوقف عليه - بعد الله عز وجل - نجاح التلميذ أو فشله في القراءة ، ولذلك ينبغي عليه أن يوظف ما لديه من إمكانيات تدريسية ووسائل تعليمية وأنشطة منهجية في تحقيق الأهداف المرجوة من درس القراءة ، وأن يثير تلاميذه للتعامل مع الكتاب المدرسي بما يساعدهم في تحقيق هذه الأهداف.

« التلاميذ : التلميذ هو محور الاهتمام في العملية التعليمية ، ومن أجله ، وفي ضوء إمكانياته وقدراته أعدت الكتب المدرسية ، ولذلك فعليه أن يقبل على قراءة الكتب دون خوف أو تردد ، وليكن متأكدا من أن سهولة الكتاب أو صعوبته لا تكمن في النص ذاته فقط ، وإنما تكمن في مدى تفاعله مع النص وتقبله له ، ومتابعته لمعلمه.

« الموجهون والمديرون : باعتبارهم متابعين للعمل التربوي داخل المدرسة ، وعليهم يقع عبء تزويد المعلمين بما يساعدهم على كيفية تقويم الكتب المدرسية ، وتذليل ما قد يوجد بها من صعوبات قد تعوق أداءهم التدريسي ، وتحقيق أقصى درجة من الاستفادة من الكتاب المدرسي.

ب - بعض الأمور ذات الصلة بالعلاقة بين النص والقارئ :

- ضرورة النظر إلى النص على أنه لا يحمل معنى في ذاته ، وإنما يثير كثيرا من المعاني في أذهان قارئيه.
- إن الشيء الأساسي في قراءة أي عمل هو التفاعل بين بنية النص ومتلقيه، ولذلك ينبغي ألا نقصر الاهتمام على النص ذاته ، وإنما ينبغي أن نهتم أيضا بمتلقيه ، ودراسة خصائصه وميوله وقدراته والاستهداء بها عند تأليف الكتب أو اختيارها أو تقويمها.

- ضرورة التأكيد على الاستعانة بكل ما من شأنه تسهيل عملية التواصل بين القارئ والنص لتحقيق الأهداف المنشودة من التعليم بعامة ، والقراءة بخاصة ، مثل تنمية المهارات القرائية ، والاستمتاع بالقراءة.

بعض النماذج لدروس مُعدة في ضوء مدخل التكامل

- الدرس الأول : العظم في خدمة الإنسان
- الدرس الثاني : جائزة نوبل
- الدرس الثالث : مصر في متحف اللوفر
- الدرس الرابع : معاملة الوالدين

الدرس الأول العلم فى خدمة الإنسان

يعتبر العصر الذى نعيش فيه عصر التقدم العلمى بكل مقاييسه ، فقد استطاع العلم أن يقدم الكثير من الخدمات التى نحتاجها فى حياتنا اليومية ، ولم تتوقف خدمات العلم عند ذلك ، ولكنه تصدى للعقبات التى كانت تقف سداً منيعاً أمام الإنسان فهل فكرت فى حال المكفوف كيف يستطيع أن يقرأ ، أو يتعلم ؟ وهل فكرت فى حال الأصم كيف يستطيع أن يفهم ما يقوله المتكلم؟ أو الذى فقد الساق ، أو الذراع ، أو ولد بعاهة تعوقه عن الحياة فى صورتها السليمة؟

لقد عوض العلم هؤلاء وغيرهم عما فقدوه من بصر ، أو سمع ، أو أعضاء ، فصار المكفوف قارئاً ، واستطاع الأصم أن يفهم قول محدثة ، وتمكن الذى فقد ساقاً أو ذراعاً من مواصلة الحركة كغيره من الأصحاء.

فقد ابتكر أحد العلماء طريقة تطبع بها كتب خاصة بالمكفوفين وهى طبعة الكلمات بحروف مكونة من نقاط بارزة يلمسها المكفوف بأنامله فيعرف ما كتب ، بعد أن يتم تدريبيه على معرفة هذه الحروف بالشكل الذى تطبع به وقد عرفت هذه الطريقة باسم طريقة "برايل" نسبة إلى صاحبها ، كما استطاع ضعيف السمع أن يسمع الأصوات بوضوح ، والأصم أن يفهم بعض ما ينطق به المتكلم ، بعد أن يتم تدريبيه فى معاهد خاصة على معرفة الكلام من حركة الشفتين ، وحركة الحنجرة ، أو بلغة الإشارة.

أما الذين فقدوا بعض أعضائهم وعوقهم هذا فقد عن الحركة الضرورية، فقد مكنهم العلم من المشي ، والحركة اللازمة بتلك الأطراف الصناعية ، وأشياء أخرى كثيرة قدمها العلم للمعوقين فبعث الأمل في نفوسهم ، ورسم البسمات على أفواههم ، وهذه هي ثمرة العلم الذي يسخره العلماء لصالح الحياة الإنسانية في كل جوانبها.

أهداف الدرس :

بعد دراسة هذا الموضوع يتوقع أن يكون التلميذ قادراً على أن :

- يحدد موضع المعلومة بالمقروء.
- يستنبط معنى كلمات جديدة وردت بالدرس.
- يربط بين الكلمات التي تجمعها علاقة.
- يميز الحقائق المتصلة من بين جملة معاني الكلمات.
- يستنتج العلاقة بين الجمل.
- يحدد الأفكار ذات الصلة بالموضوع.
- يقرأ الدرس قراءة صحيحة.
- يطبق قواعد النطق الإملائي.
- ينون الكلمات التي تنتهي بهمزة على السطر على الواو على الياء.
- يرتب كلمات ليكون جملاً مع إجراء تغييرات في الكلمات.
- يكمل جملاً بكلمات مألوفة.
- يرتب جملاً ليكون فقرات.
- يكمل جملاً بحرفي العطف و / أو.
- يكمل حواراً يرتبط بالمقروء.
- يحول الحوار إلى قصة.

التمهيد

- كيف نجح الإنسان فى الوصول إلى القمر؟.
- ما أهم فوائد العلم فى مجال الزراعة؟.
- سنعرف فى هذا الدرس خدمات أخرى قدمها العلم لأصحاب العاهات.
اقرأ الفقرتين الأولى والثانية :
- لتحدد العقبات التى تعوق الإنسان عن الحياة فى صورتها السليمة ..
- ماذا يطلق على العصر الذى نعيشه ؟
- ماذا قدم العلم لنا ؟
- لم تتوقف خدمات العلم عند ذلك ... تشير ذلك إلى :
- مدى التقدم العلمى .
- الخدمات الكثيرة التى قدمها العلم.
- العصر الذى نعيشه .
- الكلمة التى وضحت مدى صعوبة العقبات هى :
- تصدى .
- العقبات .
- سداً منيعاً .

أكمل :

- مشكلة المكفوف
- مشكلة الأصم
- مشكلة من فقد ساقاً أو ذراعاً
- حل العلم هذه المشاكل فصار :
- المكفوف

- الأصم

- مَنْ فقد ساقاً أو ذراعاً

أكمل :

- المكفوف لا يستطيع القراءة لأنه

- الأصم لا يمكنه فهم الكلام لأنه

عزيزى المعلم يمكنك استخدام لوحة الجيوب فتعرض الكلمات : ويخرج

ثلاثة تلاميذ لوضع بطاقات القائمة الثانية.

صل خطأ بين الكلمة ومفردها :

خدمات عاهة

عقبات خدمة

عاهات عقبة

لم تتوقف خدمات العلم عند ذلك ولكنه تصدى للعقبات :

الكلمة التى أفادت الاستدراك :

لم - ذلك - لكن

نقول :

عوّض الله المهاجرين دينارهم فى مكة بدينار فى المدينة.

تصدى المسلمون لكفار قريش.

عوض بمعنى (أعطاه بدلاً - قدم - أخذ)

تصدى بمعنى (قاوم - هاجم - وقف)

استخدم كلا من عوّض - تصدى فى جملتين من إنشائك :

اقرأ الفقرتين الثالثة والرابعة :

لتحدد ماذا قدم العلم لأصحاب العاهات ..

- ما الطريقة التى يقرأ بها المكفوفون ؟

- ما اسم مبتكر طريقة قراءة المكفوفين ؟

- بم يقرأ المكفوف ؟
- ما المرحلة التي تسبق قراءة المكفوف بأنامله ؟
- كيف يتعرف الأصم ما ينطق به المتكلم ؟
- ما نتيجة فقد بعض الناس لساقٍ أو ذراع ؟
- كيف مكنهم العلم من المشى والحركة ؟

نقول :

- ابتكر العلماء آلة التصوير.
- ابتكر اليابانيون الآلة الحاسبة.
- فقد المعاق ساقه.
- فقد أخى ساعته.
- سخر الله المخلوقات لخدمة الإنسان.
- سخر العلماء العلم لصالح الإنسان.

تدريب (أ)

صل خطأ بين الكلمة ومرادفها :

ابتكر	ضاع
فقد	اخترع
سخر	ذلل ويستّر

اكتب مفرد :

المكفوفون
العلماء
الشفقان
أعضاء
أشياء

المعوقون
نقاط

قدّم العلم الكثير من الخدمات التي نحتاجها في حياتنا اليومية.
مثل : السيارة - القطار - الآلة الحاسبة - الأجهزة المنزلية.
اذكر أمثلة لخدمات أخرى :
لكنه تصدى للعقبات التي كانت تقف سداً منيعاً أمام الإنسان : لأنها :
- تعوق الإنسان عن الحياة في صورتها السليمة.
- لا تتفق مع طبيعة عصر التقدم.
- لم تقدم خدمات لأصحاب العاهات.
لقد عوض العلم هؤلاء.

المقصود بـ هؤلاء :

فبعث الأمل في نفوسهم .. أي أمل :

- في ممارسة حياتهم بصورة سليمة.
- في التعلم والقراءة والفهم والحركة.
- في التصدى للعقبات التي تقف أمام المعوقين.
- رسم البسمات على أفواههم .. أي أنهم :
- كانوا يعيشون في حزن بسبب عدم قدرتهم على التكيف في الحياة
- شعروا أن العلم لم يقدم لهم خدمات.
- أحسوا بالنقص مقارنة ببقية الناس.
- هذه هي ثمرة العلم : المقصود بهذه الجملة :
- العلم يقدم الكثير من الخدمات.
- العلم وظيفته بعث الأمل في نفوس أصحاب العاهات.
- العلم مسخر لخدمة الحياة الإنسانية في كل جوانبها.

اختبر مهارتك (١)

ضع علامة ✓ أمام الفكرة التي وردت بالموضوع :

- العلم في خدمة الإنسان.
- العلم يقدم خدمات للمعوقين.
- العلم وسيلة تقدم البشرية.
- العلم سخر لخدمة الحياة الإنسانية.
- العلم سبب تقدم الدول الكبرى.
- العلم له إسهامات تضر بالإنسان كالأسلحة والقنابل.

تدريب (٢)

الهدف : تصنيف المعلومات الواردة بالدرس.

الإجراءات : اترك لتلاميذك خمس دقائق لإعادة قراءة الدرس. ثم اترك لهم عشر دقائق للكتابة.

هذا التدريب : يتيح للمتعلم القراءة من أجل غرض معين ، ثم كتابة هذه المعلومات المصنفة تحت عناوين محددة.

أعد قراءة الموضوع لتكتب المراحل التي مرّ بها صاحب كل عاهة حتى تم حل مشكلته:

المكفوف	الأصم	من فقد ساقاً أو ذراعاً

« لاحظ التغيير الذي حدث في الكلمات داخل المستطيلات ، ثم أكمل الجمل

على غرارها :

العصر الذى نعيشه	الحياة التى نعيشها
عصر التقدم بكل مقاييسه	عصر الصناعة بكل مقاييسها
الذى ولد بعاهة تعوقه	التي وُلدت بعاهة
الأصم يفهم قول محدثه	الأصمّة تفهم قول
يواصل الحركة كغيره	تواصل الحركة
يلمسها المكفوف بأنامله	تلمسها المكفوفة
بعد أن يتم تدريبه	بعد أن يتم
ثمرة العلم الذى يسخره	ثمرة الحياة التى

تذكر أن

- إذا كانت الكلمة التى يعود عليها الضمير للمفرد الذكر : العصر -
التقدم ، فإننا نضع الضمير (ه) فى آخر الكلمة.
- إذا كانت الكلمة التى يعود عليها الضمير للمفردة المؤنثة : الحياة -
الصناعة، فإننا نضع الضمير (ها) فى آخر الكلمة.

تذكر أن

اليومية	التاء المربوطة نضع نقطتين على الهاء.
الحياة	عند التتوين نقول :
الحركة	يوميةً
بارزة	يوميةً
معرفة	يوميةً
	ثمرة
	ثمرة
	ثمرة

الطريقة

الضرورية

ثمره

الإنسانية

خدمات

جمع المؤنث السالم ينون : خدماتُ خدماتُ خدماتُ خدماتُ

الكلمات المنتهية بتاء (وهي مفردة) فإنها تتون :

بنتُ بنتاً بنتُ بنتُ

الهمزة في آخر الكلمة لها أربع صور :

قرأ / قارئ / شيء / لؤلؤ

تدريب (٣)

أكمل الجدول التالي :

أعداءُ	أعداءُ	أعداءُ
شيءُ	شيئاً	شيءُ
قارئُ	قارئاً	قارئُ
جزءُ	جزءاً	جزءُ
		لؤلؤ
		بطء
		وضوء

تذكر أن

- الهمزة المسبوقة بألف (أعاء) لا تزيد ألفاً في تنوين النصب.
- الهمزة على السطر المسبوقة بياء (شياء) نكتب ياء ثم الهمزة على نبرة وبعدها ألف.
- الهمزة على الياء (قارئ) نكتب الهمزة على نبرة وبعدها ألف.
- الهمزة على السطر غير المسبوقة بياء (جزاء) تزيد ألفاً بعدها.
- الهمزة على الوار (لؤلؤ) تزيد ألفاً بعدها.

تدريب (٤)

أكمل الجمل الآتية :

- عوّض العلم المعاقين عما
- صار المكفوف
- استطاع الأصم أن يفهم
- تمكن الذي فقد ساقاً أو ذراعاً من

اختبر مهارتك (٢)

رتب الكلمات الآتية لتكون جملاً مع إجراء ما يلزم من تغييرات :

- العصر / نعيشها / التقدم / عصر / العلمى.
- العلم / من الخدمات / قدم / التى تحتاجها / الكثير.
- الأمل / فى نفس / بعث / المعوقين / العلم.
- المشى / بالطرق / يستطيع / الصناعية / المعوقون.

تدريب (٥)

ضع الفعل بين القوسين في الفراغ بعد تصحيحه :

مثال : المكفوفون هم مَنْ أبصارهم (فَقَدَ)

المكفوفون هم من فقدوا أبصارهم

- ضعاف السمع سماع الأصوات بوضوح (استطاع)

- تستطيع المكفوفة (قرأ)

- المكفوفة بطريقة برايل (قرأ)

- الفتاة ذراعها (فقد)

تذكر أن

- المطلوب هو تصحيح صورة الفعل لتناسب الجملة.

تصحيح الفعل يرتبط بما قبله من كلمات ، أو بما بعده.

تدريب (٦)

رتب الجمل الآتية لتكون فقرة :

- فعوض المعوقين عما فقدوه من سمع، أو بصر ، أو أعضاء.

- فقد استطاع العلم أن يقدم الكثير من الخدمات التي نحتاجها.

- وبذا بعث الأمل في نفوسهم.

- العصر الذي نعيشه يعتبر عصر التقدم العلمي.

- وتصدى للمشكلات التي كانت تقف سداً أمام الإنسان

تذكر أن

- بداية الفقرة تكون بترك مسافة أول السطر.
- الجمل يجب أن تكون معنى متصلًا.
- تضع علامات الترقيم في مواضعها.
- اقرأ الفقرة.
- ضع عنوانا للفقرة.

اختبر مهارتك (٣)

ضع حروف العطف (و - أو) في مواضعها :

- كيف يستطيع أن يقرأه ... يتعلم ؟
- كيف يمارس حياته الذي فقد الساق، ... الذراع ، ... ولد بعاهة ؟
- كيف عوض العلم هؤلاء ... غيرهم عما فقدوه من بصر ، ... سمع، ... أعضاء؟
- تمكن الذي فقد ساقاً ... ذراعاً من مواصلة الحركة.
- بعث الأمل في نفوسهم، ... رسم البسمات على أفواههم.

تذكر أن

- الواو تفيد الجمع بين المعطوف والمعطوف عليه في حكم واحد.
- أو تفيد التحيير.

لاحظ أن

- الفاصلة (،) وضعت بين الجمل المتصلة المعنى.
- النقطة (.) وضعت في نهاية الجملة.
- علامة الاستفهام (؟) إذا بدئت الجملة باسم استفهام، توضع في نهاية السؤال.

تدريب (٧)

الهدف : تنمية الثروة اللغوية.

الإجراءات : اشرح العلاقة بين الاسم والفعل ثم اطلب من تلاميذك ملء فراغات القائمة الثانية.

هذا التدريب : ينمي ثروة التلاميذ اللغوية عن طريق الأنماط الثابتة.

إلحظ :

- كلمات العمود الأول أفعال
- كلمات العمود الثاني أسماء
- الحرف الأول في الأسماء مكسور
- نزيد ألفاً بعد الحرف الثاني
- وتاءً مربوطة في آخر الكلمة

طَبَعَ	طَبَاعَةٌ
نَظَرَ	
زَرَعَ	
تَجَرَ	
صَنَعَ	
فَلَحَ	
دَرَسَ	
كَتَبَ	
قَرَأَ	
شَهِدَ	

والآن : ما الكلمات المستخدمة في التعليم في الجدول السابق ؟

تدريب (٨)

تخيل حواراً دار بينك ، وبين أحد المكفوفين بعد دراستك لهذا الموضوع:

- أنت : درسنا اليوم موضوعاً عن التقدم العلمي.
- المكفوف : أى تقدم، والعلم لا يساعدنى على التصدى للعقبة التى تقف أمامى؟

- أنت : وماذا تريد ؟
- المكفوف :
- أنت : لقد ابتكر أحد العلماء طريقة تطبع بها كتب المكفوفين.
- المكفوف : وكيف تُطبع الكلمات ؟
- أنت :
- المكفوف : وكيف أقرأ ؟
- أنت :
- المكفوف : وهل سيتم تدريبي على معرفة هذه الحروف بالشكل الذي تطبع به؟
- أنت :
- المكفوف : وما اسم هذه الطريقة نفسى.

تذكر أن

- القصة لها زمان حدثت فيه، ولها مكان.
- يمكنك استخدام أسماء لأشخاص.
- حاول ألا تزيد قصتك عن عشرة أسطر.
- تكتب في صورة فقرات.
- تضع علامات الترقيم في مواضعها.
- تركيزك يجب أن يكون على مشكلة المكفوف، وطريقة حلها.

حول الحوار السابق إلى قصة .

اختبر مهارتك (٤)

اقراء الفقرة التالية :

لقد عوض العلم هؤلاء عما فقدوه فصار المكفوف قارئاً، واستطاع الأصب أن يفهم قول محدثه، وتمكن الذي فقد ساقاً أو ذراعاً من مواصلة الحركة كغيره من الأصحاء.

- عن تتحدث الفقرة ؟

- ماذا فقد المكفوف ؟

الأصب ؟

- كيف عوض العلم المكفوف :

الأصب :

من فقد ساقاً أو ذراعاً :

- ما الحالة التي صار عليها المكفوف :

الأصب :

من فقد ساقاً أو ذراعاً :

- ما فكرة الفقرة السابقة ؟

- ما الكلمة التي وضحت التحول في حالة المكفوف :

التغير في حالة الأصب :

التبديل في حالة من فقد ساقاً أو ذراعاً

- اكتب فقرة عن : مظاهر التقدم العلمى من حولنا.

- اكتب :

مرادف عوض

فقد

مفرد الأصحاء

جمع يُحدّث

- نون الكلمات الآتية :

الرفع	النصب	الجر
قارئ		
دافئ		
هواء		
وضوء		
ال	همزة	ألف
القمرية	القطع	الوصل
العصر	أمام	استطاع
الخدمات	إنسان	ابتكر
اليومية	أصم	
الإنسان	أنّ	
المكفوف	أعضاء	
الحياة	أصحاء	
الكلمات	أحد	
الفقد	أصوات	
ت	ث	ظ
خدمات	محدثه	ذ
عقبات	بعث	الذى
	كثيرة	
	ثمرّة	
ة		
اليومية		
الحياة		
السليمة		
مواصلة		
الحركة		
ه		
مقاييسه		
لكنه		
يقوله		
فقدوه		
لغيره		

<p>الحروف المتماثلة المتتابعة</p> <p>استطاع للعقبات تعوقه</p> <p>المكفوفون الشفتان اللازمة</p>	<p>تدريبه طباعة</p> <p>يسخره بارزة</p> <p>عاهة</p>
<p>الحرف المضعف</p> <p>العلمي اليوميّة الساق</p> <p>تمكّن أصحاب يتمّ</p> <p>أصمّ يسخرّ الانسانية</p> <p>محدثه تصدى</p>	<p>معرفة</p> <p>نسبة</p> <p>الضرورية</p> <p>اللازمة</p> <p>الصناعية</p> <p>الإنسانية</p>
<p>نونى المثني والجمع</p> <p>المكفوفين الشفتين</p> <p>المعوقين</p>	<p>التنوين</p> <p>سداً بصراً</p> <p>منيعاً سمعاً</p>
<p>الجملة المنفية، والاستفهامية</p> <p>لم تتوقف كيف يستطيع ؟</p> <p>هل فكرت ؟</p>	<p>حروف</p> <p>الألف اللينة</p> <p>تصدى</p>

الدرس الثاني جائزة نوبل

هل سمعت عن هذه الجائزة ؟ ، وهل تعلم شيئا عن صاحب هذه الجائزة؟ تعال معي لتتعرف حكاية نوبل .

كان نوبل عالما من أبناء السويد ، وقد اخترع (الديناميت) من أجل حفر المناجم ، ولكن الناس استخدموه في الحروب ، وبدلا من أن يكون هذا الاختراع سببا من أسباب الخير للناس ، صار سببا من أسباب الموت والدمار

لذلك حزن نوبل حزنا شديدا ، وكان لديه أموال طائلة ، فجمع ثروته وأودعها أحد البنوك ، و أوصى أن يكون العائد من هذه الثروة جائزة سنوية تمنح لأي إنسان يقوم بعمل مفيد للناس في حياتهم ، أو يقوم بشيء يساعد على وجود السلام بين الناس ، ومات (ألفريد نوبل) سنة (١٨٩٦) ، وما زالت هذه الجائزة مستمرة حتى اليوم ، يحصل عليها من يستحقها دون النظر إلى دين أو جنس أو لون . ، فلا المواطن ولا الدين شرطاً في الحصول على الجائزة ، إنما الشرط أن يقدم الإنسان عملاً نافعا ، يساعد على انتشار السلام ، وقد حصل على هذه الجائزة أحد أدباء مصر العظماء هو الأديب (نجيب محفوظ) .

ولعلك قد سمعت عن هذا الأديب ، أو قرأت قصة من قصصه ، أو شاهدت على شاشة التلفزيون أو السينما أحد الأفلام التي كتب قصصها.

فهل تحب أن تكون واحداً ممن ينالون جائزة نوبل ؟

إنك تستطيع ذلك ، إذا عودت نفسك من الآن على القراءة المستمرة ،
والاهتمام بدروسك ، وإذا شغلت نفسك من الآن بما فيه الخير لك ، وللناس.

أهداف الدرس

بعد دراسة هذا الدرس يتوقع أن يكون التلميذ قادراً على أن :

- يقرأ لغرض معين.
- يستنبط معنى كلمات جديدة وردت بالدرس.
- يميز الحقائق المتصلة من بين جملة معاني الكلمات.
- يستنتج العلاقة بين الجمل.
- يصنف كلمات تحت عناوين محددة.
- يجمع كلمات وفق نمط تنظيمي معين.
- يعيد بناء المقروء وصولاً لما لم يذكر حرفياً.
- يحدد أفكاراً للمقروء.
- يقرأ الدرس قراءة صحيحة.
- يكمل جملاً بأكبر عدد من المترادفات.
- يشتق من الفعل (ساعد) ما يكمل به جملاً.
- يكتب كلمات همزتها متوسطة.
- يملأ بيانات استمارة عن بطل الموضوع.
- يكتب/موضوعاً مستعيناً بالإجابة عن أسئلة تتعلق بالمقروء.

التمهيد :

درسنا موضوعاً عن كاتبنا العظيم " العقاد " ، وعرفنا أن كاتبنا نجيب محفوظ حصل على جائزة نوبل في الأدب. وسنعرف اليوم قصة هذه الجائزة.

اقرأ الموضوع لتحديد شروط الحصول على جائزة نوبل (°)

- ما اسم العالم الذي يتحدث عنه الموضوع ؟

- الرازي عالم من أبناء إيران فهو عالم إيراني.

- نوبل عالم من أبناء فهو عالم

- ما أهم اختراعاته ؟

- لم اخترع نوبل (الديناميت) ؟

ماذا كان يقصد من اختراعه ؟ كان يقصد :

- الشهرة.

- جمع المال.

- تحقيق الخير للناس.

هل تحقق ما كان يهدف إليه ؟

- تحقق لأن الناس استخدموه في حفر المناجم.

- لم يتحقق لأن الناس استخدموه في الحروب.

- تحقق جزئياً لأن الناس استخدموه في المناجم ، والحروب.

صل خطأ بين الكلمة ومفردها :

المناجم سبب

الحروب حرب

أسباب نجم

منجم

ناجم

(*) الزمن المناسب للقراءة الصامتة ست دقائق .

المنجم هو :

- حفرة تمتد داخل جبل لاستخراج المعادن.
 - حفرة في أعماق الأرض لاستخراج المعادن.
 - حفرة في قاع البحر لاستخراج المعادن.
- لذلك حزن نوبل حزناً شديداً : لأنه :
- اخترع الديناميت.
 - لم يستخدم الناس الديناميت في حفر المناجم.
 - الناس استخدموا الديناميت في الحروب.
- الكلمة التي أفادت أن نوبل غنى جداً :

- لديه.

- أموال.

- طائلة.

ماذا فعل نوبل بثروته ؟

- عمل على زيادتها.

- جمعها وأودعها أحد البنوك.

- أوصى بها لأحد أقاربه.

بم أوصى نوبل ؟

- جمع أمواله.

- إيداع أمواله أحد البنوك.

- بإعطاء عائد أمواله لمن يقوم بعمل مفيد.

مات نوبل :

- ولم يعد للجائزة وجود.

- وما تزال الجائزة مستمرة للآن.

- واسترد وراثته أموالهم.

ما شرط الحصول على جائزة نوبل ؟
مَنْ المصرى الذى حصل على جائزة نوبل ؟
ما المجال الذى نبغ فيه نجيب محفوظ ؟
كيف يمكنك أن تحصل على جائزة نوبل ؟

نقول :

أوصى الرجل بجزء من ماله للفقراء.
أوصى بمعنى : عهد لمن بعده بفعل أمر معين.
استعمل (أوصى) فى جملة من إنشائك :

نقول :

العائد من إيداع النقود بالبنوك كبير.
العائد بمعنى (الفائدة - المال - الفرصة).
ما مرادف كلمة العائد :

نقول :

منحت الفقير مبلغاً من المال.
منحت أخى هدية.
المعلم يمنح المتفوق جائزة.
يمنح بمعنى :
لماذا أوصى نوبل بجائزة سنوية ؟
- إعجاباً بالعلماء وتفوقهم.
- حباً فى الخير والسلام.
- تكفيراً عن اختراعه الذى تسبب فى الموت والدمار.

تدريب (1)

يقصد بالدين : ، ،

بالجنس : ، ،

اللون : ، ،

استعن بهذه القائمة لتكمل الجمل :

اليهودية	الهندي	الأبيض
المصري	الأصفر	الإسلام
الأسود	المسيحية	الأمريكي

تمنح الجائزة لمن يقدم عملاً نافعاً يساعد على إنتشار السلام.

ما علاقة الأدب ، بالمعلومة السابقة ؟

- ليست له علاقة.

- الأدب يدعو للأخلاق والسلام.

- الأدب هو أحد المجالات التي تقدم فيها الجائزة.

الخير الذي هدف إليه نوبل هو :

الشر الذي استخدم فيه الناس الاختراع هو :

عزيزي المعلم : اعرض على لوحة ورقية :

ضع علامة ✓ أمام ما يستخرج من المناجم :

() - الحديد

() - البترول

() - الفوسفات

() - المنجنيز

() - المياه الجوفية

تدريب (٢)

أعد قراءة الموضوع لتحديد فكرة لكل فقرة :

فكرة الفقرة الأولى :

فكرة الفقرة الثانية :

تدريب (٣)

تذكر أن	مناجم	جمعها	منجم	كلمة:
- هذا الجمع جمع تكسير			متحف	
- طريقة الإتيان به :			معرض	
- فتح الحرف الثاني للكلمة.			مسرح	
- إضافة ألف بعد الحرف الثاني.			مشهد	
			مسجد	
			مجلس	
			معمل	
			منزل	
			مصحف	
			معجم	
			مرعى	
			مطبخ	
			مفرش	

- زعيم مصرى ، أطلق عليه بطل الحرب والسلام ، إغتاله الإرهابيون
عام ١٩٨٢.

- حصل على جائزة نوبل لأنه حقق السلام بين مصر وإسرائيل فمن هو :

- محمد نجيب.

- جمال عبد الناصر.

- أنور السادات.

السادات حصل على جائزة نوبل فى السلام.

نجيب محفوظ حصل على جائزة نوبل فى الأدب.

هاتان الجملتان توضحان أن :

- الجائزة تقدم فى مجال واحد.

- الجائزة تقدم فى عدة مجالات.

- الجائزة تقدم للمصريين فقط.

عزيزى المعلم : اعرض التدريب على لوحة ورقية :

ضع علامة ✓ أمام المجالات التى تقدم فيها جائزة نوبل :

() - السلام

() - الانتصار فى الحروب

() - العلوم

() - التفوق الاقتصادى

() - الآداب

() - الرياضة

تذكر أن

الجائزة تقدم فى مجال خدمة الإنسان ، ونشر السلام.

اختبر مهارتك (١)

اقراء الفقرة التالية وضع مكان النقط حروف العطف ، ومكان القوسين علامات الترقيم :

- تقدم جائزة نوبل لأي إنسان يقوم بعمل مفيد للناس في حياتهم () ..
يقوم بشيء يساعد على إنتشار السلام ()
- يحصل على الجائزة من يستحقها دون النظر إلى دين .. جنس .. لون
() أنت تستطيع أن تتألفها إذا عودت نفسك على القراءة المستمرة () ..
الاهتمام بدروسك () وإذا شغلت نفسك بما فيه الخير لك () .. للناس.

تذكر أن

- (و) تفيد مجرد الاشتراك في الحكم
- (أو) تفيد التخيير
- الفاصلة (،) بين الكلمات والجمل المتصلة المعنى
- النقطة (.) في نهاية الجملة .

تدريب (٤)

أكمل الجمل التالية (ضع في الفراغ أكبر عدد من المترادفات) :

- كانت لديه أموال
-
- الجائزة لأي إنسان يقوم بعمل مفيد
-
- نجيب محفوظ هو أحد أدياء مصر
-

تدريب (٥)

- اشتق من الفعل (ساعد) ما تكمل به الجمل التالية :
- مصر العرب وإسرائيل في عملية السلام.
 - قدمت مصر لإخوانها العرب.
 - اختار الرئيس عدداً من المتميزين.
 - الأغنياء الفقراء.

تذكر أن

- المطلوب إكمال الجمل.
- اشتق بمعنى هات من الفعل الصور المختلفة التي تكمل بها الجمل
مثل : يساعد - مساعدة - مساعدات - مساعدون - يساعدون.
- الشرط أن تتفق الكلمة المشتقة مع كلمات الجملة.

تدريب (٦)

- جائزة أدباء
- طائفة شيء
- عائد
- كلمات العمود الأول همزتها رُسِمَت على
- كلمات العمود الثاني همزتها رُسِمَت على

املا الجدول التالي بكلمات من عندك :

همزة متوسطة ترسم على ألف	همزة متوسطة ترسم على نبرة	همزة متوسطة ترسم على واو

تذكر أن

الهمزة المتوسطة

ثابتة (أصلية)	متغيرة (توسطها عارض)
أدباء	فؤاد
أدباؤنا	مسألة
أدباءكم	ملائكة
تفاعل	أدبائهم

الكلمة	جمعها
أديب	أدباء
عظيم	عظماء
أمين	أمناء
وزير	وزراء
شريك	شركاء

تذكر أن

طريقة الإتيان بالجمع هي : حذف الياء
زيادة ألف وهمزة على السطر

تدريب (٧)

📖 طلب منك أن تعد بطاقة تعارف عن نوبل :

املا البيانات الآتية :

- الاسم :
- محل الميلاد :
- العمل :
- أهم اختراعاته :
- سبب حزنه :
- ماذا فعل بثروته :
- لمن تُقدم جائزته :
- ماذا أراد بتقديم هذه الجائزة :
- ما مصير الجائزة بعد وفاته :

تدريب (٨)

📖 أعد قراءة الموضوع لتكمل الفراغات في الجدول التالي :

الف الوصل	همزة القطع

تذكر أن

همزة القطع : هي همزة في أول الكلمة.

وهي تظهر في النطق.

وتكتب في أول الكلمة فوق الألف ، وتحت الألف.

وكل الأسماء في اللغة همزتها للقطع ما عدا :

اسم - ابن - اثنان - اثنتان - امرأة

وتأتي في ماضى الثلاثى والرباعى.

وتأتي في الحروف

همزة الوصل : هي ألف في أول الكلمة.

وهي لا تظهر في النطق.

وتأتي في أمر الثلاثى.

تدريب (٩)

اكتب موضوعاً عن جائزة نوبل :

واستعن في كتابتك بالإجابة عن الأسئلة الآتية :

- ما جنسية صاحب الجائزة ؟
- ما أهم اختراعاته ؟
- لم اخترع نوبل الديناميت ؟
- فيم استخدم الناس الديناميت ؟
- ما الفرق بين هدف نوبل ، وهدف الناس ؟
- كيف تصرف في أمواله ؟
- بم أوصى ؟
- لمن تُقدم الجائزة.

- ما مصير الجائزة بعد موت نوبل.
- كم مصرياً حصل على الجائزة.
- ما المجالات التي تُقدم فيها الجائزة؟

تذكر أن

- الموضوع يتكون من فقرات (ثلاثة أو أربعة).
- أجب عن كل سؤال على حدة.
- لا تجعل إجاباتك مختصرة.
- اجمع الإجابات التي تتناولها فكرة واحدة، واكتبها في فقرة.
- لا تنس بداية الفقرة.
- تكتب علامات الترقيم.

ألف	همزة	ال	ال
الوصل	القطع	الشمسية	القمرية
اختراع	أبناء	السويد	الجائزة
استخدموه	أسباب	الديناميت	المناجم
اهتمام	أموال	الناس	الاختراع
اختراع	أودع	الدمار	العائد
انتشار	أوصى		العظماء
	أدباء		الأديب
	أحد		القراءة
		ظ	ذ
	ه	ت	ث
ة	استخدموه	شاهدت	ثروته
الجائزة	قصصه	شغلت	
الثروة			

مستمرة	الحرف المضعف		
	لكن	يستحقها	التنوين
الألف اللينة	طائلة	عالمًا	عملٍ
أوصى	أموال	سببًا	مفيدٍ
الحروف المتماثلة	مستمرة	دينٍ	جنسٍ
ممن	واحدًا	لونٍ	

الدرس الثالث مصر في متحف اللوفر

الأعمال الجليلة يجب أن تبقى محفوظة ، ليستمتع الأجيال برؤيتها في كل العصور .

ومن الأعمال الجليلة ، ما نراه على لوحات الفنانين من الرسوم البديعة التي تبعث البهجة في النفس ، ولعلك قمت بزيارة معرض لفنان ، أو سمعت أو قرأت عن معارض الفنانين ، ولكن هل سمعت أو قرأت عن متحف (اللوفر) ؟ ، وهل سألت نفسك عند قراءة عنوان هذا الموضوع ما معنى أن تكون مصر في متحف اللوفر ؟

يوجد (متحف اللوفر) في باريس عاصمة فرنسا ، وفي هذا المتحف توجد لوحات فنية رسمها كبار الفنانين القدامى ، الذين عاشوا في أوروبا ، منذ قرون ، وقد بلغت هذه اللوحات غاية الجمال في صورها ؛ ولذا يتوجه إليه الزوار من كل دول العالم استمتاعا برؤية هذه الصور .

ومن أشهر لوحات المتحف ، لوحة نشاهدها كثيرا في الصحف وغيرها ، وهي لوحة (الجيوكاندا) رسمها فنان عبقرى اسمه (ليوناردو دافنشي) عام ألف وخمسمائة وثلاثة (١٥٠٣) .

ويضم متحف اللوفر خمسة آلاف وستمئة و أربعا وستين (٥٦٦٤) قطعة أثرية من الآثار المصرية القديمة ، أخذتها الحملة الفرنسية حين جاءت إلى مصر بقيادة (نابليون) ، وقد اعتنى المتحف عناية فائقة بعرض هذه لآثار المصرية القديمة التي تثير الإعجاب الشديد لدى كل الزوار ، لأنهم لا يجدون لها مثيلا في أي مكان في العالم .

أهداف الدرس

- بعد دراسة هذا الدرس يتوقع أن يكون التلميذ قادراً على أن :
 - يقرأ لغرض معين.
 - يستنبط معنى كلمات جديدة وردت بالدرس.
 - يميز الحقائق المتصلة من بين جملة معاني الكلمات.
 - يستنتج العلاقة بين الجمل.
 - يجمع كلمات وفق نمط تنظيمي معين.
 - يصوغ مصادر للفعل الرباعي على وزن أفعال.
 - يكمل جملاً بحروف العطف ، وعلامات الترقيم.
 - يحدد أفكاراً للمقروء.
 - يكمل جملاً بأكبر عدد من المترادفات.
 - يشتق من الفعل (زار) ما يكمل به جملاً.
 - يكتب كلمات همزتها متطرفة.
 - يكتب موضوعاً مستعيناً بكلمات.

التمرين

- الشمع - الزراعي - الحربي
ما فائدة المتاحف ؟
سنعرف في هذا الدرس أحد أهم متاحف فرنسا.
اقرأ الموضوع لتحديد شروط الحصول على جائزة نوبل (*)
ما واجبنا نحو الأعمال الجميلة ؟

(*) الزمن المناسب للقراءة الصامتة ست دقائق .

أن :

- نشاهدها.

- نبقئها محفوظة.

- نشترئها.

لماذا يجب أن تبقى الأعمال الجميلة محفوظة ؟

- حرصاً عليها.

- ليستمتع بها الأقبال.

- للأمرين معا.

ذكر الكاتب نوعاً من الأعمال الجميلة .. ما هو ؟

كيف تؤثر الرسوم البديعة على النفس ؟

الكلمة التي أفادت احتمال حدوث شئ معين هي :

- ما.

- لعلك.

- أو.

نقول :

شعرت بالبهجة حين سمعت بخبر نجاحي.

منظر الحديقة يبعث البهجة في النفس.

البهجة بمعنى :

استعمل (البهجة) في جملة من إنشائك :

صل خطأ بين الكلمة وما يفسرها :

- مَعْرَض مكان لتخزين الأشياء الثمينة بطريقة تسمح

للزوار الاستمتاع بها.

- متحف مكان لعرض صور أو لوحات أو غيرها.

مكان لحفظ الأشياء الثمينة بطريقة تسمح للزوار الاستمتاع بها.

ما مفرد الرسوم :

الفنادق :

تدريب (أ)

الهدف : الربط بين السؤال ، وإجابته.

الإجراءات : يقرأ تلميذ السؤال ، ويجيب تلميذ آخر ، وهكذا.

هذا التدريب : يستهدف تثبيت المعلومات المقروءة.

صل خطأ بين السؤال وإجابته :

- أين يوجد متحف اللوفر ؟ منذ قرون

- ماذا يوجد في متحف اللوفر ؟ في أوربا

- من رسمها ؟ في فرنسا

- متى رسموها ؟ لوحات فنية

- أين عاش الرسامون ؟ كبار الفنانين القدامى

لذا يتوجه إليه الزوار استمتاعاً بهذه الصور أفادت لذا :

- سبب توجه الزوار للمتحف.

- نتيجة توجه الزوار للمتحف.

- الفائدة التي تعود على الزوار.

لذا تربط بين جملتين :

- اللوحات غاية في الجمال لذا يتوجه الزوار.

- لذا يتوجه الزوار استمتاعاً بهذه الصور.

- لذا يتوجه الزوار من كل دول العالم.

الكلمة التي أفادت سبب زيارة المتحف :

- يتوجه.

- رؤية.

- استمتعاً.

بلغت اللوحات غاية الجمال في صورها

الكلمة التي وضحت مدى جمال الصور :

- بلغت.

- الجمال.

- غاية.

تدريب (٢)

- الزوار جمع مفردها
- القدامى جمع مفردها
- السياح جمع مفردها
- وتُجمع أيضاً :
- وتُجمع أيضاً :
- وتُجمع أيضاً :

تدريب (٢)

صل خطأ بين السؤال وإجابته :

- ٥٦٦٤ - ما أشهر لوحات متحف اللوفر ؟
- ١٥٠٣ - من رسمها ؟
- الجيوكاندا - متى رسمها ؟
- ليوناردو دافنشي - كم قطعة أثرية يضمها المتحف ؟
- اطلب من تلاميذك قراءة الفقرة الأخيرة.
- هات من الفقرة الأخيرة ما ينفي :
- أن المتحف لا يوجد فيه إلا الصور :

- أن الفرنسيين أهملوا هذه الآثار :
- كيف وصلت هذه الآثار إلى فرنسا ؟
- لماذا يعجب الزوار بالآثار المصرية ؟ لأن :
- المتحف يعتنى بها عناية فائقة.
- الآثار تثير الإعجاب الشديد لدى الزوار.
- الآثار ليس لها مثل في أى مكان فى العالم.

نقول :

اعتنى الطبيب بالمضى.

اعتنى المعلم بتلاميذه.

اعتنى بمعنى :

استعمل (اعتنى) فى جملة من إنشائك :

عزيزى المعلم : اعرض الكلمات على لوحة ورقية :

ضع خطأ تحت الكلمة التى تؤدى معنى مثيلاً :

شبيهاً	نظيراً	مثلاً
آخر	شيئاً	شأبها

صل خطأ بين الكلمة ومضادها :

- اعتنى	أعطى
- الإعجاب	اهتم
- أخذ	النفور

تدريب (٤)

الرسوم البديعة تبعث البهجة فى النفس. الأم تبعث رسالة لابنها.

الآثار المصرية تثير الإعجاب لدى الزوار السيارة تثير الغبار

الفعل (تبعث) :

في الجملة الأولى بمعنى تسبب وفي الثانية بمعنى

الفعل (تثير) :

في الجملة الأولى وفي الثانية بمعنى

هل سمعت أو قرأت عن معارض الفنانين ؟

ممن سمعت ؟ ، ،

في أى شيء قرأت ؟ ، ،

من الأعمال الجميلة ما نراه على لوحات الفنانين

اذكر أنواعاً أخرى من الأعمال الجميلة :

من أشهر لوحات المتحف .. بمعنى أنها :

- أشهر لوحة.

- إحدى اللوحات الشهيرة.

- ثانی لوحة من حيث الشهرة.

لو كنت مسئولاً عن الآثار المصرية :

- تشكر فرنسا على عنايتها بآثارنا.

- تطالب فرنسا برد هذه الآثار.

- تستردها بالطريقة التي أخذتها بها فرنسا.

اعتنى المتحف .. بمعنى : اهتم . من الذى اهتم ؟

- زوار المتحف.

- المسئولون عن المتحف.

- أصحاب الصور والآثار.

فكرة الفقرة الثانية :

فكرة الفقرة الثالثة :

تدريب (٧)

اشترك من الفعل (زار) ما تكمل به الجمل التالية :

- السياح مصر في فصل الشتاء.
- أبى مكة في العام الماضى.
- يأتى ليشاهدوا آثارنا العظيمة.
- ما أجمل المتاحف.

تدريب (٨)

أعد قراءة الموضوع لتكمل الجدول التالى :

همزة الوصل		همزة القطع	
الأفعال	الأسماء	الأفعال	الأسماء

تدريب (٩)

تذكر أن

- القائمة الأولى تضم أفعال ماضية رباعية.
- القائمة الثانية تضم مصادرها وهى أسماء
- طريقة الإتيان بمصدر هذه الأفعال :
- نجعل همزة أول الكلمة مكسورة
- نزيد ألفا قبل الحرف الأخير

إعجاب	أعجب
	أنتج
	أحسن
	أسهم
	أفسح
	أجبر
	أخلص
	أشرف

تدريب (١٠)

(قرأ) الهمزة في قرأ ورسمت على

املاً فراغات الجدول التالي "

همزة متطرفة على الوار	همزة متطرفة على الياء	همزة متطرفة على السطر

تذكر أن

على الياء	على الواو	على الألف	على السطر
قارئ	لؤلؤ	يقرأ	أعداء
هادئ	تكافؤ	ينشأ	هدوء
دافئ	تجرؤ	طراً	وضوء
شيء	تلكؤ	أطفأ	دفع
مبادئ		صدأ	بطء
جريء		يتلأأ	جاء
شاطئ			

الدرس الرابع معاملة الوالدين

قال تعالى (فى سورة لقمان) : "ووصينا الإنسان بوالديه حملته أمه وهنا على وهن وفصاله فى عامين أن اشكر لى ولوالديك إلى المصير * وإن جاهداك على أن تشرك بى ما ليس لك به علم فلا تطعهما وصاحبهما فى الدنيا معروفًا واتبع سبيل من أناب إلى ثم إلى مرجعكم فأنبئكم بما كنتم تعملون يا بنى إنها إن تك مثقال حبة من خردل فتكن فى صخرة أو فى السموات أو فى الأرض يأت بها الله إن الله لطيف خبير * يا بنى أقم الصلاة وامر بالمعروف وانه عن المنكر واصبر على ما أصابك إن ذلك من عزم الأمور".

تأمرنا الآيات بالمعاملة الكريمة للوالدين والإحسان إليهما ، وعدم الشرك بالله ، واتباع السلوك الحسن ، والصبر على الشدائد.

وصى الله سبحانه وتعالى الإنسان أن يشكره على خلقه وإيجاده ، وأن يشكر والديه على تربيته ، فقد حملته أمه فى بطنها ، وما زالت تضعف كلما مرت الأيام ضعفاً على ضعف ، حتى وضعته ، ثم أرضعته وفطمته ، لذلك فإن طاعتها واجبة عليك إلا إذا حاولا أن يدفعاك إلى الشرك بالله ، فارفض دعوتها برفق ، وعاملها معاملة حسنة ، وكن مع من يؤمن بالله ، فإنكم ترجعون إلى الله يوم القيامة فيحاسبكم على كل شىء ، ومهما كان الشىء صغيراً وفى أى مكان فإن الله يأتى به ، وعلى الإنسان أن لا يضعف عندما يصيبه مكروه أو أمر شديد.

أهداف الدرس

- بعد دراسة هذا الدرس يتوقع أن يكون التلميذ قادراً على أن :
- يقرأ الآيات قراءة صحيحة (الحروف - الكلمات) .
- ينطق الكلمات طبقاً لخصائصها الكتابية.
- يستتبط معنى كلمات جديدة وردت بالآيات.
- يميز الحقائق المتصلة من بين جملة معاني الكلمات.
- يصنف عبارات تحت عناوين محددة.
- يجمع كلمات وفق نمط تنظيمي معين.
- يكتب موضوعاً مستعيناً بالإجابة عن أسئلة تتعلق بالمقروء.
- يكمل جملاً باشتقاق كلمات من الفعل عِلِمَ.
- يصنف الكلمات المبدوءة بهمزة قطع ، وبألف وصل في الآيات.

التمهيد :

- قال رسول الله صلى الله عليه وسلم حين سُئل عن أكبر الكبائر :
- " الإشرak بالله ، وعقوق الوالدين ."
- ما المقصود بعقوق الوالدين ؟
 - ستعرض الآيات الكريمة لأهمية بر الوالدين.
 - سوف يطلب منك المعلم أن تقرأ النص قراءة جهرية .. فاتبع التعليمات التالية حتى تقرأ قراءة صحيحة.
 - انتبه جيداً لقراءة التسجيل ، وانتبه إلى طريقة النطق ، وأسلوب الإلقاء.
 - إذا طُلب منك القراءة فاقراً النص كما سمعته.
 - حاول أن تخرج الحروف من مخارجها، وأن تنطق الكلمات نطقاً صحيحاً، وأن تتوقف في المكان المناسب.

صل خطأ بين الكلمة ومرادفها :

- | | |
|----------|--------|
| - اتبع | أخبركم |
| - سبيل | رجع |
| - أناب | الزم |
| - مرجع | طريق |
| - أنبئكم | مصير |

اعرض التدريب على لوحة ورقية :

صل خطأ بين السؤال وإجابته :

- من المخاطب ؟ لقمان

- من المخاطب ؟ (المتكلم) الابن

تقرر الآية حقيقة هي :

- أن الله لا يخفى عليه شيء في الأرض ولا في السماء.

- أن الله رءوف بالعباد.

- أن الله يهدى من يشاء.

ما الأمور التي ذكرتها الآية لتبين مدى عظمة علم الله ؟

أى الآيتين التاليتين تحمل معنى الآية التي قرأتها :

يقول تعالى : " فمن يعمل مثقال ذرة خيرا يره ومن يعمل مثقال ذرة شرا

يره . " ويقول سبحانه : " إن الله لا يعزب عنه مثقال ذرة ولا أصغر من

ذلك ولا أكبر إلا في كتاب . "

ما صفات الله التي ذكرت في الآية ؟

أمر لقمان ابنه بثلاث ونهاه عن واحدة ... اذكر الأوامر والنواهي .

" إن ذلك من عزم الأمور " المشار إليه في الآية :

- الابن.

- الأب.

- الصبر على ما أصابك.

ما الكلمات المتضادة في الآية ؟

طلب لقمان من ابنه أن يأمر بالمعروف ، وينهى عن المنكر

تُرى بم يأمر ؟ وعم ينهى ؟

لاحظ الفرق بين :

يُنهى الله يُنهى عن المنكر

يُنهى التلميذ يُنهى واجباته

مضاد يُنهى : يأمر ومرادفها :

يُنهى : يبدأ ومرادفها :

تدريب (٢)

الهدف : تصنيف المعلومات.

الإجراءات : اشرح فكرة التدريب ، واطلب منهم قراءة الجمل ، ثم

يبدأون في الكتابة ، ثم يقرأ كل تلميذ مظهرا من مظاهر العلاقة.

هذا التدريب : يفيد في استكشاف مدى استيعاب التلاميذ للمقروء .

📖 تعرض الآيات لعلاقة الإنسان بوالديه ، وبربه ، وبالمؤمنين ، وبنفسه ،

وببقية الناس. ونعرض عليك تفصيلاً لهذه العلاقات ، وعليك أن تصنفها

في الجدول :

- الإحسان إلى الوالدين الإيمان بالله وحده

- الأمر بالمعروف الخوف من الله

- إتباع سبيل المؤمنين طاعة الوالدين

تدريب (٥)

الهدف : التأكيد على أن اختلاف ضبط بنية الكلمة يؤدي إلى اختلاف معناها.
الإجراءات: يقرأ التلاميذ الجمل جهرًا ، ثم يضبطون الكلمات وفقاً لنطقها.
هذا يؤكد على أن الكلمات قد تتشابه في اللفظ إلا أنها تختلف في
التدريب : المعنى ، وهو مفيد في زيادة الثروة اللغوية.

اضبط كلمة (علم) في الجمل التالية :

- علم مصر يرتفع خفاقاً.
- علم الله لا تحصيه الكلمات.
- علم الله الإنسان ما لم يعلم.
- علم التلميذ بخبر نجاحه.

تدريب (٦)

اشتق من الفعل (عِلِمَ) ما تكمل به الجمل الآتية :

- نوبل بارز.
- الجيد أساس نهضة الأمة.
- والرياضيات من المواد المفيدة.
- حجر الزاوية في العملية التربوية.

تدريب (٧)

أكمل الجدول التالي بكتابة المفرد أمام الكلمات السبع الأولى،
والجمع أمام بقية الكلمات :

أمور	أمر
أجور	
شهور	
عقول	

سهول
علوم
بيوت
قرن
وعُد
بنك
دهر
دخل

تذكر أن

- كلمات العمود الثاني هي مفرد كلمات العمود الأول.
- الفرق بين الجمع والمفرد هو الواو.
- الحرف الأول في الجمع مضموم.

تدريب (٨)

- اكتب موضوعاً عن : طاعة الوالدين :
- واستعن في كتابتك بالإجابة عن الأسئلة التالية :
- ما المشاق التي تتحملها الأم والطفل جنين في بطنها، ثم ساعة ولادته، ثم تربيته في الصغر؟
 - ما دور الأب في تربية أبنائه؟
 - ماذا يفعل الوالدان إذا مرض أبنهما؟
 - بم أمرنا الله بالنسبة لوالدينا؟
 - ماذا تحفظ من القرآن الكريم عن واجب الأبناء نحو الآباء؟
 - ماذا تحفظ من الأحاديث النبوية عن واجب الأبناء نحو الآباء.

تذكر أن

- الموضوع يتكون من عدة فقرات.
- كل فقرة تتكون من إجابات الأسئلة التي تجمعها فكرة واحدة.
- لا تجعل إجاباتك مختصرة.
- بداية الفقرة.
- علامات الترقيم.
- إذا كتبت آية أو حديث فضعه بين قوسين صغيرين "

تدريب (٩)

أكمل الجدول التالي بالكلمات التي وردت بالآيات :

ألف الوصل			همزة القطع		
الحرف	الفعل	الإسم	الحرف	الفعل	الإسم

تذكر أن

- همزة القطع هي التي تكتب فوق الألف أو تحتها وتتطوق.
- ألف الوصل هي المجردة من الهمزة ولا تتطوق إذا ابتدأ بها الكلام.

ألف	همزة	ال	ال
الوصل	القطع	الشمسية	القمرية
اشكر	إنسان	الدنيا	الإنسان
اتبع	أنه أن	السموات	المصير
انه	إلى		
اصبر	أقم أمر	ظ	ذ
	أمور		ث
			متقال
ة	ه	ت	الحروف والكلمات
الصلاة	حملته	السموات	أن علمُ فلا
			تطعهما
حية	أمه	يأت	تشارك
صخرة	فصاله		كنتم
	انه		حبة من
			فتكن فى
			التنوين
	الحرف المضعف		علم
	ووصينا	وهنا	وهن
	ثم	معروفا	لطيف
	الصلاة	خردل	خبير
		صخرة	
			الحروف المتماثلة
			قطعها
			أنبيكم

المراجع

- المراجع العربية
- المراجع الأجنبية

المراجع

أولاً : المراجع العربية

- ١- إبراهيم محمد على العقلية الحراشة : التراكيب اللغوية فى كتابى القراءة للصفين الأول والثانى فى المرحلة الأساسية فى الأردن ، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية والفنون ، جامعة اليرموك ، الأردن ، ١٩٩١ .
- ٢- أحمد عبد الله وفهيم مصطفى : الطفل ومشكلات القراءة ، ط ٣ ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية ، ١٩٩٤ .
- ٣- أحمد محمد عيسى : أنماط الجمل الشائعة فى اللغة الشفوية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى ومقارنتها بأنماط الجمل فى كتب القراءة ، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية ، جامعة عن شمس ، ١٩٨٥ .
- ٤- بدرية الملا : الضعف فى القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه ، الرياض : دار عالم النشر والتوزيع ، ١٩٨٧ .
- ٥- بندر عبد الكريم داود : علاقة المقرئية ببعض المتغيرات اللغوية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة بغداد ، ١٩٧٧ .
- ٦- جورج كلير : مقياس صلاحية القراءة ، ترجمة إبراهيم الشافعي ، الرياض : جامعة الملك سعود (١٩٨٨) .
- ٧- حسن شحاته : مجالات التعبير الكتابى الوظيفى ومهاراته فى مراحل التعليم العام، القاهرة : مؤسسة الخليج العربى ، ١٩٨٦ .
- ٨- _____ : تعليم الإملاء فى الوطن العربى ، ط ٢ ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية ، ١٩٩٢ .

- ٩- حسن شحاته : تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ،
القاهرة : دار المصرية اللبنانية ، ١٩٩٢ .
- ١٠- حسن على الناجي : تقويم كتاب "لغتنا الجميلة" للصف الثاني الأساسي
في الأردن من وجهة نظر المعلمين ، دراسة مقدمة
للمؤتمر العلمي الثالث ، كلية التربية ، جامعة
البحرين ، ١٩٩٤ .
- ١٢- حسني عبد الباري عصر : قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها ،
الإسكندرية : المكتب العربي الحديث ، ١٩٩٩ .
- ١٣- حلمي الوكيل : تطوير المناهج ، القاهرة : الأنجلو ، ١٩٨٢ .
- ١٤- دخيل الله الدهماني : مستوى الجمل الشائعة في كتب القراءة لطلاب
الصف الأول المتوسط من حيث السهولة والصعوبة في
ضوء خصائص الجملة العربية ، رسالة ماجستير
(غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ،
١٩٨٣ .
- ١٥- رشدي أحمد طعيمة : دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم
اللغة العربية ، مكة المكرمة : معهد اللغة العربية ،
جامعة أم القرى ، ١٩٨٥ .
- ١٧- _____ : مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي ،
القاهرة : دار الفكر العربي ، ١٩٩٨ .
- ١٨- _____ ومحمد السيد مناع : تدريس العربية في التعليم
العام ، نظريات وتجارب ، القاهرة : دار الفكر العربي ،
٢٠٠٠ .

- ١٩- ريماء سعد الجرف : تصنيف أسئلة الفهم في كتب القراءة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود ، ١٩٨٩ .
- ٢٠- _____ : تصنيف تدريبات التعرف في كتب القراءة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية ، الكتاب السنوي الثالث للجمعية السعودية للعلوم النفسية والتربوية، جامعة الملك سعود ، ١٩٩٤ .
- ٢١- سامى عياد وحسن جعفر الناصر : كيف أعلم القراءة للمبتدئين ؟ البحرين : دار الحكمة ، ١٩٩٣ .
- ٢٢- عبده الراجحي : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، السعودية : جامعة الإمام سعود ، ١٩٩٠ .
- ٢٣- عبده علي محمد حسن : المنهج الدراسي ، البحرين : دار الثقافة ، ١٩٩٣ .
- ٢٤- عبد الله الكندري : قياس انقراطية كتب القراءة بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ١٩٩١ .
- ٢٥- علي أحمد مذكور : تدريس فنون اللغة العربية ، الرياض : دار الشواف ، ١٩٩١ .
- ٢٦- غسان خالد بادي : تحديد عوامل السهولة والصعوبة في المادة المقررة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ١٩٨٢ .
- ٢٧- فؤاد أبو حطب وآمال صادق : علم النفس التربوي ، ط ٢ ، القاهرة : الأنجلو ، ١٩٨٠ .

- ٢٨- فتحى علي : أسئلة كتب القراءة المصرية المقدمة لتلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي : دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢٤، س ١١، ١٩٩١ .
- ٢٩- فتحى على يونس : الكلمات الشائعة فى كلام التلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية وتقويم بعض مجالات تدريس اللغة العربية فى ضوءها ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية جامعة عين شمس ، ١٩٧٤ .
- ٣١ - _____ : استراتيجيات تعليم اللغة العربية فى المرحلة الثانوية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ٢٠٠١ .
- ٣٢- _____ ومحمود كامل الناقة وعلى مذكور : أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨١ .
- ٣٣- _____ : دليل المعلم للكتاب الأساسي فى تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٣ .
- ٣٤- _____ ومحمود كامل الناقة ورشدى طعيمة : تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته ، القاهرة : مكتبة الطويجى ، ١٩٨٧ .
- ٣٥- _____ وعبد الله الكندرى : تعليم اللغة العربية للمبتدئين الصغار والكبار، الكويت : دار الترجمة ، ١٩٩٥ .
- ٣٦- _____ : القراءة ، الفصل الأول فى كتاب التربية (٢) ، تحديات الأمية أو خطورة الجهل بالقراءة ، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد الرابع ، فبراير ٢٠٠١ .

- ٣٧- فتحى يوسف مبارك : الأسلوب التكاملي في بناء المناهج النظرية والتطبيق ، ط٢ ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٨ .
- ٣٩- فخر الدين قباوة : المهارات اللغوية وعروبة اللسان ، بحوث ودراسات في علوم اللغة والأدب ، بيروت : دار الفكر المعاصر ، ١٩٩٩ .
- ٤٠- فهيم مصطفى : مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة ، التشخيص والعلاج ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ٢٠٠١ .
- ٤١- فولفغانغ إيزر : فعل القراءة ، نظرية جماليات التجاوب ، ترجمة حميد لحمداني ، والجلالي الكدية ، الدار البيضاء : مكتبة المناهل ، ١٩٨٧ .
- ٤٢- لطيفة صالح .السميري : تحليل محتوى كتاب تعليم القراءة والكتابة للصف الأول الابتدائي للبنات في المملكة العربية السعودية وتقويمه في ضوء معايير الخبرة التربوية ، رسالة الخليج العربي ، ع ٦٩ ، س ١٩ ، ١٩٩٨ ، ص ١٠٥-١٦١ .
- ٤٣- مارك ريشل : (ترجمة كمال بكداش) اكتساب اللغة ، بيروت : المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، ١٩٨٤ .
- ٤٤- محمد صلاح الدين مجاور : المهارات اللغوية ، الكويت : دار القلم ، ١٩٧٤ .
- ٤٥- محمد صلاح الدين مجاور : تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ، ط ٤ ، الكويت : دار القلم ، ١٩٨٣ .
- ٤٦- محمد عارف عساف : دراسة تقويمية لكتاب لغتنا العربية للصف الثاني الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فى محافظة الزرقاء ، رسالة المعلم ، مجلد (٢٨) ، عدد ٢ ، وزارة التربية والتعليم ، عمان ، الأردن ، ١٩٩٧ .

- ٤٧- محمد عبد الحميد أبو العزم وحسن شحاته : تطوير مناهج تعليم الكتابة في مراحل التعليم العام بالوطن العربي ، تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٦ .
- ٤٨- محمد علي مصطفى الصمادي : تحليل التراكيب النحوية في كتاب الصف الثالث من المرحلة الأساسية في الأردن وسورية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية والفنون جامعة اليرموك ، الأردن ، ١٩٩٠ .
- ٤٩- محمد فخري مقداي : دراسة تحليلية للقيم التربوية في كتب القراءة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن بين الملحوظ والمتوقع، دراسات، الجامعة الأردنية، ع١، س٤٢، ١٩٩٧ .
- ٥٠- محمد محمود : مكونات القراءة المنهجية للنصوص ، المرجعيات، المقاطع ، الآليات ، تقنيات التنشيط ، الدار البيضاء : دار الثقافة ، ١٩٩٨ .
- ٥١- محمد محمود رضوان : الطفل يستعد للقراءة ، القاهرة : دار المعارف، ١٩٧٣ .
- ٥٢- محمود رشدي خاطر ومحمد عزت عبد الموجود وحسن شحاته : الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة ، مطابع سجل العرب ، ١٩٨٤ .
- ٥٣- محمود عبد الواحد : قراءة النص وجماليات التلقى ، بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي (دراسة مقارنة) ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ١٩٩٦ .
- ٥٥- منيرة الصعيدي : المناهج المتكاملة ، القاهرة : الأنجلو ، ١٩٨٠ .

- ٥٦- نصره جلجل : العسر القرائي ، القاهرة : مكتبة النهضة العربية ،
١٩٩٤ .
- ٥٧- وليد جابر : أساليب تدريس اللغة العربية ، ط ٣ ، الأردن : دار الفكر
للنشر والتوزيع ، ١٩٩١ .
- ٥٨- وهيب سمعان ورشدي لبيب : دراسات في المناهج ، القاهرة ،
الأنجلو ، ١٩٧٧ .

ثانياً - المراجع الأجنبية :

- 59- Adams , Marilyn Jager : Begging to read , Thinking and Learning about print , London : The MIT press , 1994 .
- 60- Agnihotri, R. K.; Khanna, A. L. Evaluating the Readability of School Textbooks: An Indian Study. Journal of Reading, v35 n4 p282-88 Dec-Jan 199 1992
- 61- Al-Heeti , Khalaf : Judgment analysis technique applied to readability prediction of arabic reading material , (unpublished Ph.D) , University of Northern Colorado , 1984 .
- 62- Azzam, Rima : The Nature of Arabic Reading And Spelling Errors of Young Children: a descriptive Study. Ed. D. Columbia Uni, Teachers College, D.A.I, Vol. 51, No. 12, 1990, p. 4042- A.
- 63- Backer , Patricia : Reading in classroom , Mathematics and science teatcher education program , January 23, 2000 , available from , [www , sjsu. edu . com](http://www.sjsu.edu).
- 64- Bader, Lois A. : Read To Succeed: Literacy Tutor's Manual, vailable from <http://ericae.net/ericdb/ED412498.htm>). 1998
- 65- Bader, Lois A. : Reading and Language Inventory and Reader's Passages To Accompany Reading and Language Inventory .available from://ericae.net/ericdb, ED411508, 1998 .
- 66- Baker, Lynda M.; Wilson, Feleta L.; Kars, Marge : The Readability of Medical Information on InfoTrac: Does It Meet the Needs of People with Low Literacy Skills? User Services Quarterly, v37 n2 p155-60 Win 1997 .

- 67- Bao, Julie Qiu : A Multimedia Comparison of Value Orientations etween Chinese and American Elementary Textbooks, available from <http://ericae.net/ericdb>, ED421107
- 68- Beck, Isabel L. Revising Social Studies Text from a Text-Processing Perspective: Evidence of Improved Comprehensibility. Reading Research Quarterly, v26, n3 , p251- 76 . 1991 .
- 69- Beck, Isabel L.; And Others : Giving a Text Voice Can Improve Students' Understanding , Reading Research Quarterly, v30 n2 p220-38 Apr-Jun 1995
- 70- Bever, Thomas G.; And Others : Spacing Printed Text to Isolate Major Phrases Improves Readability. Visible Language, v25 n1 p74-87 Win 1991
- 71- Boles, Dymrna J., : An Integrated Approach to Reading and Writing for College Students, D.A.I. Vol. 41, No. 12, June 1981, p. 5039- A.
- 72- Boulware, Beverly J.; Foley, Christy L. : Recreational Reading: Choices of Fourth Graders , Journal of Reading Education, v23 n2 p17-22 Win 1998
- 73- Boyer, Jean-Yves: Influence relative de la structure du texte sur la lisibilite (Relative Influence of the Structure of the Text on Readability) Paper presented at the Meeting of the World Congress of Applied Linguistics sponsored by the International Association of Applied Linguistics (9th, Thessaloniki, Greece, April 15-21, 1990).

- 74- Burne, Donn : Teaching Reading Skills, Long Man Group, Ltd, 1979.
- 75- Burns , Paul C, Roe , Betty D & Ross , Elinor: Teaching reading in today s elementary school , Dalls : Houghton Mifflin ,1988 .
- 76- Cate, Lauren Connelly : The Interrelationship of Reading and Writing : Consequential Effects Attributable to Integration of Directional Writing Components into a Selected College Reading Program, D.A.I, Vol. 47, No. 9, March 1987, p. 3380- A.
- 77- Chavkin, Laura : Readability and Reading Ease Revisited: State-Adopted Science Textbooks.: Clearing House, v70 n3 p151-54 Jan-Feb 1997 .
- 78- Clark, Henry T., III; Reese, Clyde M : .The Relationship of Text Schemata to Comprehension Monitoring among 3rd, 4th, and 6th Grade Students .Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association (Clearwater, FL, February 14-17, 1990).
- 79- Cristelli, Gloria. J., : An Integrated Content Based Curriculum for Beginning Level English as a Second Language Learners of Middle School Age. M.A Thesis, School For International Training, Brattleboro Vermont., 1994.
- 80- Cwenneth Rae & Potter : Informal Reading Diagnosis Second Ger Sey Prentice Hall inc, Engle Wood Cliffs, 1981.
- 81- Dale, E. and J. S. Chall, 'A formula for predicting readability', Educ. Res. Bull., 27, 11-20, 37-54. 1948,
- 82- Davison , A: Readability and reading levels , International encyclopedia of educational evaluation , New York : Pergamon Press, 1990 .

- 83- Doby, Francine. S., : Integrating Summary Writing With Reading Comprehen- sion D.A.I. Vol. 47, No. 8, Februray, 1987, P. 29210- A.
- 84- Donovan, Carol A.; Smolkin, Laura B.; Lomax, Richard G : Beyond the Independent-Level Text: Considering the Reader-Text Match in First Graders' Self-Selections during Recreational Reading. Reading Psychology, v21 n4 p309-33 Oct-Dec 2000
- 85- Duran Garcia & Solded Sara : A Test of Mastery Learning Approach for Teaching Basic Pragraph Writing Skills To Spanish Language Background Student, D.A.I. Vol. 52, No. 5, November 1991, P. 1624- A.
- 86- Ediger, Marlow : Spelling and the Language Arts. available from <http://ericae.net/ericdb>, ED516465 , 1998
- 87- Fielding, Elizabeth Nolan : Reading in the Content Areas: The Importance of Choosing Appropriate Level Texts. Reading, v24 n3 p179-84 Nov 1990
- 88- Forsyth, Sylvia; Roller, Cathy: Helping Children become Independent Readers (Given This, Then...What?). Reading Teacher, v51 n4 p346-48 Dec-Jan 1997-1998
- 89- Flesch , Rudolf : How to test readability , New York : Harper & Brothers , 1951 .
- 90- Fry, E., 'Fry's readability graph: clarifications, validity and extension to level 17', Journal of Reading, vol. 21, School of Education, Open University.
- 91- Getkham, Kunyarut Toy., : Reading and Writing Connection as revealed in Synthesis Essays of English as a Second Language Students, D.A.I. Vol. 49, No. 8, February 1989, P. 2130- A.
- 92- Gilliland , John : Readability , London : University of Landon press Ltd,1972. Jerilou , James Moore, : The Effects of The Writing to Read on The Reading Attitudes and Writing Achievement of First Grade. In Missisaippi, D.A.I. (A,Ph. D) The Uni of Missisaippi, Vol. 52, No. 3, 199, p. 4311-A.

- 93- Graves, Michael F.; Juel, Connie; Graves, Bonnie B: Teaching Reading in the 21st Century available from <http://ericae.net/ericdb> , ED417375
- 94- Gunning, R., : The Technique of Clear Writing , London : McGraw-Hill, 1952
- 95- Hague Sally., A : An Assessment of The Reading Achievement of Secondary Student and Its Relationship to The Readability Levels of Student Generated Writing in English and Spanish Requirements of The Specialist Degree Uni of Southern Mississippi, 1984.
- 96- Henshaw, Ann : Remedial Readers, Reading for Meaning: The Use of the Linguistic Context When Words Are Read Correctly. Educational Research, v34 n1 p11-21 Spr 1992
- 97- Hiebert, Elfrieda H.& Raphael, Taffy E. : Early Literacy Instruction. available from <http://ericae.net/ericdb> , ED416465 .1998
- 98- Hoke, Brenda Lynn: Comparison of Recreational Reading Books Levels Using the Fry Readability Graph and the Flesch-Kincaid Grade Level available from <http://ericae.net/ericd>, ED430210 . 1999
- 99- Hull, Arthur J., : The Effects of Instruction in Organizational Patterns on Student Writing Competence, Reading Competence and Attitude Towards Writing. D.A.I., Vol. 43, No. 9, March 1983, P. 2911- A.

- 100- Iskander, Mona R., : Integration Reading Analytically And Writing Creatively Proceedings, Center for Developing English Teac (Cdelt), Ain Shams Uni, 1993.
- 101- Johnson , R . K : Readability , Measuring the reading age of books and other reading matter ,School Science Review , v239 n 68 , 1997 .
- 102- Kaltt, Ellen & Others : Improving Reading Analytically and Writing Creatively Proceeding Through The Use of Writer's Workshop, M.A. Project, Saint Xavier Uni, U.S, Illinois, 1996.
- 103- Kang, Dong-Ho : Children's Reading Conceptions and Its Relationships with Intertextuality available from <http://ericae.net/ericdb>, ED 430210 ,1999
- 104- Kerr, Hugo : Teaching Literacy: From Theory to Practice, available from <http://ericae.net/ericdb>, ED428274 , 1995
- 105- Long Emily., : The Effect of an Integrated Language Arts Curriculum on The Writing Improvement of First Grads Students, Ed. D. Illonis State Uni D.A.I, Vol. 51, No. 8, Febraury 1991. P. 2633- A.
- 106- Mathes, Patricia G.; Howard, Jill K.; Allen, Shelley H.; Fuchs, Douglas :Peer-Assisted Learning Strategies for First-Grade Readers: Responding to the Needs of Diverse Learners. : Reading Research Quarterly, v33 n1 p62-94 Jan-Mar 1998
- 107- Martha Willimas Christopher , : The writing Approach to Literacy Comparison Of Writing Influences on Reading In Six Elemantary Schools , D. Ai , (Ph. D) The Uni Of New Mexico , Vol . 9 , No. 8 , 1992 , p.2871- A.

- 108- McAdams, Katherine C. : Readability Reconsidered: A Study of Reader Reactions to Fog Indexes Newspaper Research Journal, v13-14 n4-1 p50-59 Fall-Win 199 1993
- 109- McKeown, Margaret G.; And Others: Grappling with Text Ideas: Questioning the Author. Reading Teacher, v46 n7 p560-66 Apr 1993
- 110- McLaughlin, H., 'SMOG grading - a new readability formula', Journal of Reading, 1969, 22, 639-646.
- 111- Meranus , Diannetoby : Strategies for Integration Teaching and Learning of Language And Numerical Skills Into An Under Graduate Basic Clothing Course . D . A . I , Vol . 52 , Aug 1991 , P. 436- A .
- 112- Merkel , Barbara Ganzglass , : An integrated Reading , Writing Curriculum , D.A.I , Vol . 44 , No.4 , October 1983 , P. 976 – A.
- 113- Miller, Harry, Comp.; And Others : Accentuating Literacy Today: A Reading Consultant's Handbook , available from <http://ericae.net/ericdb> , ED409547 , 1997.
- 114- Moyle Donald ; The Teaching of Reading , London : ward Lock Educational Linted , 1973.
- 115- owell, Janet : Fun with Vocabulary : Reading Teacher, v51 n4 p356-58 Dec-Jan 1997- 1998
- 116- Patrick, John J.. High School Government Textbooks. available from <http://ericae.net/ericdb>, ED301532, December 1988.

- 117- Powers, R. D., Sumner, W. A., Kearsley, B. E., 'A recalculation of 4 readability formulae', Journal of Educational Psychology, University of Birmingham, 49, 99-105
- 118- Qian Gaoyin : Review of The Interactive Model : Reconsideration of Reading and Writing Relationship , Paper Presented at The Annual Meeting of The College Reading Association (34 Th , Nashville , Tu , November 2 – 4 ,1990).
- 119- Raburn , Josephine : The Relationship of Reading and Writing to Thinking Among University Student Taking English Composition , Reports Research , Oklahamd , 1984 .
- 120- Rapp. Jay Collen, Ed. D., : The Effect of cooperative Learning on Selected Student Variables (Cooperative, Integrated Reading and Compition on Academic Achievememt in Reading Comprehension, Vocabulary and Spelling and on Student Self Este-em) Washington State Uni 1991 , D.A.I , Vol 33, April 1993, p. 2165-A .
- 121- Reynolds , AL . , : The Effects of Teaching Expreissive Writing (Integrated Within The Writing Prosces) as Important of Student Writing Skills at The High School Level , D.A.I , Vol . 44 , No. 4 , October.1983 , P 1011 – A.
- 122- Rhonda S.; Rubba, Peter A : .An Examination of the Conceptual Structure and Reading Level of Six Sixth-Grade Science Textbooks. Calhoun ,Journal of Elementary Science Education, v5 n2 p21-36 Spr 1993

- 123- Richgels, Donald J.; And Others : Comparison of Elementary Students' History Textbooks and Trade Books. Journal of Educational Research, v86 n3 p161-71 Jan-Feb 1993
- 124- Rodway , Cicely Ann : An Integrated Skills Reinforcement Program For Advanced Readers , D.A.I , Vol.52, No.6, December 1991 , P 20 89 – A.
- 125- Ruth , Noyce M., & Christitie , James -. , : Effects of an Integrated Approach : Grammar . Instruction on Thrid Grade Reading and Writing , The Elemantary School Journal , Vol . 84 , 1984 .
- 126- Samuels joy & Schachter , Sum Ner W: Controvesial Issues In Beginning Reading Instruction : Meaning Versus Subskill Emphasis in , Conner Susanna Pflaum , Aspects Of Reading Education , U.S.A., Mccutchan Publishing Corporation, 1978.
- 127- Schewe – Annette : The Relation Reading and Writing Via Comprehension , Quality and Structure , Paper Presented at The Annual Meeting of The National Reading Conference (36 Th, Austin , Tx , December 2 – 6 , 1986) .
- 128- Schimidt , William H., Et All . , : The Use of Curriculum Integration in Language Arts Instruction . a Study of Six Classroom , Journal of Curriculum Studies , Vol . 17 , No . 3 , Spring 1986 .
- 129- Schneider, David E : An Analysis of Readability Levels of Contemporary Textbooks That Employ a Hybrid Approach to the Basic Communication Course , Communication Education, v40 n2 p165-71 Apr 1991

- 130- Schneider, David E: A Comparison of Readability Levels of Textbooks in Public Speaking and Interpersonal Communication. Communication Education, v41 n4 p400-04 Oct 1992
- 131- Smith, Frank : Understanding Reading : A psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read , New York , Holt Rinhart and Winstane , 1982 .
- 132- Stevens , Virginia , Taylor , Becky : Integration of Skills : Communication Be-tween Collegues , Paper Presented at The Annual Meeting of The Teacher of English to Speakers of Other Language , 29 th Loge Beach , C A , March 26 April 1 , 1995 .
- 133- Shapiro, Bruce K , Accardo, Pasquale J & Capute, Arnold J., : Specific Reading Disability: A View of the Spectrum. : paper presented at the eighteenth annual Spectrum of Developmental Disabilities course , March 18-20, 1996
- 134- Smith , Sandra, Readability Testing Health Information, , Patient Education and Counseling (17) 153-158 , May 1998
- 135- Spache, G., 'A new readability formula for primary grade reading materials', Elem School Journal, 1953, 55, 410-413.
- 136- Spinks, Nelda; Wells, Barron : Readability: A Textbook Selection Criterion. Journal of Education for Business, v69 n2 p83-88 Nov-Dec 1993
- 137- Sticht, T. G., 'Research towards the design, development and evaluation of a job-functional literacy training program for the US Army, Literacy Discussion4, 3, 339-369. , 1973.

- 138- Supriadi , Dedi : Restructuring the Schoolbook Provision System in Indonesia:Some Recent Initiatives ,_Education Policy Analysis Archives , v7, n7 , March 1, 1999
- 139- Taylor, B & Berkowitz, S., : Facilitating Children's Comprehension of Content Material, in Perspectives and Reading Research and Instruction twenty Ninth Year Book of The National Reading Conference, Edited by Kamel, 1982.
- 140- Tefft , Patricia : Content Area Textbooks: Friends or Foes?, available from <http://ericae.net/> ericdb, ED321249 , 1989
- 141- Tomas, Pobbie : A Comprison of Two Mothods of Written Language to Low Performing Fourth Graders in Two Rural Schools, Ph. D. Auburn Uni, 1990, In D.A.I. Vol 51, No.12, June 1991,P.4019-A.
- 142- Torgesen , J.K.: "Performance of reading disable children" , Reading research Quarterly ,Vol. 8, No. 7, 1992 .
- 143- Townsend, A : Interrelationship Between Reading and Other Language Arts, D.A.I., Vol. 73, No. 9, March 1979, p. 1048-A .
- 144- Ulker Vanci, Osam : Reading Like a Writer Writes, New Direction in Reading Under The Auspices of The Center for Adult and Continuing Education, The American Uni in Cairo, 3 rd, 4 Th & 5 Th December 1995.
- 145- Walker, Lewis, Hermine Doreen : Using Writing to Improve The Reading Comprehension Abilities of Academically Under Prepared College Student. D.A.I., Vol. 42, No. 5, November, 1981, p. 2053- A.
- 146- Worden, Elizabeth: More in Common Than You Think, available from <http://ericae.net/ericdb> , 1991 .

الفهرست

الصفحة	الموضوع
٢٢-١٣	الفصل الأول : اللغة وأهمية تعليمها في المرحلة الابتدائية
١٣	• أولاً : مقدمة
١٧	• ثانيا : أهمية اللغة
١٩	• ثالثا : وظيفة المدرسة
٣٧-٢٣	الفصل الثاني : المحاكاة والمشافهة في المرحلة الابتدائية
٢٥	• أولاً : المحاكاة
٢٧	• ثانياً : المشافهة
٢٨	• ثالثا : أهمية المشافهة في تحقيق الأهداف المنشودة من تعليم اللغة
٣٠	• رابعا : المواد اللغوية التي تتحقق من خلالها المشافهة
١٠٥-٢٩	الفصل الثالث : القراءة في المرحلة الابتدائية
٤١	• أولاً : المقدمة
٤٥	• ثانياً - أهمية تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية
٤٦	• ثالثا : مفهوم القراءة
٥١	• رابعا : طبيعة عملية القراءة
٥٤	• خامسا : مداخل تعليم القراءة
٥٨	• سادسا : مراحل تطور النمو في القراءة
٦١	• سابعا : القراءة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية
٨٧	• ثامنا : مهارات القراءة
٩٧	• تاسعا : تنمية الثروة اللغوية في القراءة
٩٩	• عاشرا : العوامل المؤثرة في القراءة

الصفحة	الموضوع
١٣١-١٠٧	الفصل الرابع : الكتابة وتعليمها في المرحلة الابتدائية
١٠٩	• أولاً : مفهوم الكتابة
١١٠	• ثانياً : طبيعة عملية الكتابة
١١٢	• ثالثاً : مهارات الكتابة
١١٨	• رابعاً : الكتابة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية
١٢٤	• خامساً : القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية
١٢٩	• سادساً : العلاقة بين القراءة والكتابة
١٤٧-١٣٣	الفصل الخامس : التكامل بين القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية
١٣٥	• أولاً : مفهومه ، وأساسه
١٣٧	• ثانياً : دواعي التكامل في اللغة
١٣٨	• ثالثاً : مداخل التكامل
١٤١	• رابعاً : القراءة والكتابة وكيفية تحقيق التكامل بينهما
١٤٥	• خامساً : خصائص التكامل التي ينبغي مراعاتها
١٦٥-١٤٩	الفصل السادس : مكتبات الفصول في المرحلة الابتدائية
١٥١	• أولاً : المقدمة
١٥٢	• ثانياً : القراءة ومحو الأمية
١٥٣	• ثالثاً : القراءة والمدرسة
١٥٥	• رابعاً : مكتبة المدرسة ومكتبة الفصل
١٦٤	• خامساً : كتاب الطفل

الصفحة	الموضوع
٢١٦-١٦٧	الفصل السابع : الاتجاهات الحديثة في انقرائية كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية
١٦٩	• أولا : المقدمة
١٧١	• ثانيا : مفهوم الانقرائية
١٧٦	• ثالثا : أهمية البحث في الانقرائية
١٧٩	• رابعا : تطور دراسات الانقرائية
١٨٣	• خامسا: الدراسات العربية و الأجنبية في مجال انقرائية كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية
١٩٨	• سادسا: الاتجاهات الحديثة في انقرائية كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية
٢٧٥-٢١٧	بعض النماذج لدروس معدة في ضوء مدخل التكامل
٢١٩	• الدرس الأول : العلم في خدمة الإنسان
٢٣٦	• الدرس الثاني : جائزة نوبل
٢٥١	• الدرس الثالث : مصر في متحف اللوفر
٢٦٤	• الدرس الرابع : معاملة الوالدين
٢٧٧	المراجع
٢٨٩	الفهرست



مكتبة
لسان العرب
أ. علاء الدين شوقي
www.lisanarb.com

